

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR ANNE-SOPHIE CAREAU

LA RÉUSSITE ACADÉMIQUE DES ÉTUDIANTS
AU DÉPARTEMENT DE PSYCHOÉDUCATION DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DÉCEMBRE 2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

À l'automne 2007, le taux de diplomation au département de psychoéducation s'est révélé significativement plus élevé que celui des autres étudiants de l'UQTR. Le but de cette analyse comparative est d'identifier les raisons pouvant expliquer cette différence significative en documentant les principaux facteurs influençant le taux de diplomation et d'identifier les théories qui sont les plus utiles à l'explication de ces facteurs.

Cette analyse est réalisée sur la cohorte d'étudiants de l'automne 2007 puisque les résultats antérieurs ne sont pas disponibles et que ceux de 2008 sont différents en raison de modifications dans la méthodologie de la collecte des données. Une analyse comparative est réalisée à partir des résultats d'un outil connu sous le nom de PROfil de Succès PERsonnel des Études (PROSPERE). Il s'agit d'un instrument d'intervention qui offre à l'étudiant un portrait des aspects de sa vie qui favorisent son maintien aux études et, par ricochet, l'obtention de son diplôme et qui lui propose de l'aide lorsqu'il se retrouve en difficulté. L'outil est composé de 21 sous-échelles de réussite académique auxquels correspondent les différentes échelles de l'instrument. Il a été administré sur une base volontaire aux étudiants de première année des différents programmes à l'UQTR. Pour chacune des 21 sous-échelles de l'outil, les moyennes obtenues par les étudiants en psychoéducation ont été comparées avec celles obtenues par les autres étudiants de l'UQTR. Les comparaisons ont été réalisées en deux temps : d'abord, tous les étudiants, sauf ceux de psychoéducation, ont été regroupés en fonction de leur domaine d'études respectif. Ensuite, chaque domaine a été comparé à celui des étudiants de psychoéducation. Les résultats obtenus

par les étudiants de psychoéducation ont été comparés aux résultats des autres étudiants de l'UQTR, soit de tous les autres domaines regroupés.

Des résultats obtenus lors de ces évaluations, il a été possible d'identifier que les étudiants inscrits au baccalauréat en psychoéducation à l'UQTR, à la session d'automne 2007, présentaient des moyennes plus élevées aux sous-échelles des intentions positives face à la diplomation et des problématiques personnelles, alors qu'ils présentaient des moyennes significativement plus basses aux échelles des compétences lors de l'utilisation d'outils informatiques et de recherche, de l'intégration sociale et de l'interruption antérieure des études.

Les résultats obtenus permettent d'expliquer en partie le taux supérieur de diplomation des étudiants provenant du département de psychoéducation. Les théories qui ont été utiles lors de l'identification de ces facteurs de réussite relèvent des théories psychologiques et psychopédagogiques.

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
Remerciements	viii
Introduction	11
Contexte théorique	4
Mise en contexte historique	5
La réussite académique et la diplomation	7
Historique du phénomène de la diplomation et recension des concepts	11
Au Québec	23
La mesure de la réussite académique	24
Comparaison statistique	26
Méthode	30
Présentation de l'outil de mesure PROSPERE	343
Description et objectifs de l'outil	34
Validité de l'outil	454
Les opérations mathématiques prévues	46
Les participants et leurs caractéristiques	53
La population étudiante à l'automne 2007	53
L'échantillon global	53
L'échantillon d'étudiants en psychoéducation	54
Considérations éthiques	55
Les limites méthodologiques de cette analyse comparative	55
Résultats	57
Résultats de tests de moyennes entre le domaine de la psychoéducation et les autres domaines	58
Résultats de tests de moyennes entre les étudiants de psychoéducation et les autres étudiants regroupés	71
Discussion	81
Interprétation des résultats	83
Pistes d'intervention	85
Pistes de recherche	87
Limites de cette recherche	88
Conclusion	90
Références	94
Appendice A Questionnaire Prospere	101
Appendice B Théories de l'abandon et de la persévérance, leurs auteurs et commentaires	109

Liste des tableaux

Tableau

1	Typologie d'interruption des études de Spady, inspirée des travaux de Durkheim.....	15
2	Comparaison statistique des éléments entourant la réussite académique pour le programme de psychoéducation et l'ensemble des programmes pour la session d'automne 2007 à l'UQTR.	27
3	Illustration de la composition du questionnaire PROSPERE.	44
4	Plan d'analyse réalisé.	47
5	Répartition des étudiants en huit domaines d'études.	49
6	Description des échantillons.	54
7	Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études pour la sous-échelle « Intentions face au diplôme ».	598
8	Moyennes et écarts-types pour la sous-échelle « Intentions face au diplôme ».	59
9	Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études pour la sous-échelle « Perception de ses compétences lors d'utilisation d'outils informatiques et de recherche ».	61
10	Moyennes et écarts-types pour la sous-échelle « Perception de ses compétences lors d'utilisation d'outils informatiques et de recherche ».	653
11	Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études pour la sous-échelle « Intégration sociale ».	675
12	Moyennes et écarts-types pour la sous-échelle « Intégration sociale ».	697
13	Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études pour la sous-échelle « Problématiques personnelles ».	708
14	Moyennes et écarts-types pour la sous-échelle « Problématiques personnelles ».	69

15	Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études confondus et pour le domaine de la psychoéducation pour la sous-échelle « Interruption antérieure des études ».	730
16	Analyse de la variance pour la sous-échelle « Interruption antérieure des études ».	741
17	Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études confondus et pour le domaine de la psychoéducation pour la sous-échelle « Intentions face au diplôme ».	752
18	Analyse de la variance pour la sous-échelle « Intentions face au diplôme ».	763
19	Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études confondus et pour le domaine de la psychoéducation pour la sous-échelle « Perception de ses compétences lors d'utilisation d'outils informatiques et de recherche ».	774
20	Analyse de la variance pour la sous-échelle « Perception de ses compétences lors d'utilisation d'outils informatiques et de recherche ».	78
21	Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études confondus et pour le domaine de la psychoéducation pour la sous-échelle « Problématiques personnelles ».	79
22	Analyse de la variance pour la sous-échelle « Problématiques personnelles ».	80
23	Résumé des résultats pour les sous-échelles dont la moyenne des étudiants du domaine de la psychoéducation est significativement différente des étudiants des autres domaines.	80
24	Résumé des résultats de l'analyse comparative en fonction des facteurs documentés dans la littérature	84
25	Théories de l'abandon et de la persévérance, leurs auteurs et commentaires.	110

Liste des figures

Figure

- 1 Modèle sociologique exploratoire du processus d'interruption des études (Spady, 1970).166
- 2 Modèle de l'interruption des études supérieures (adapté) (Tinto 1975, 20993).....20
- 3 Représentation graphique de la cotation utilisée pour chacune des sous-échelles de réussite dans l'instrument PROSPERE, tiré du Rapport de recherche 2007, p.10.....38

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je désire adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire. Je tiens à remercier particulièrement monsieur Marc Alain, Directeur de ce mémoire pour ses conseils avisés. Merci également à mes correcteurs pour leurs commentaires toujours pertinents.

Mes remerciements s'adressent également à madame Johanne Bujold, chercheure à l'Université du Québec, ainsi qu'à son équipe, pour leur confiance et pour l'aide qu'ils m'ont apportée au sujet de l'instrument et de la formulation de la problématique. J'exprime toute ma gratitude à madame Catherine Therrien, directrice du Bureau de la réussite étudiante de l'UQTR et à monsieur Normand Shaffer, registraire à l'UQTR. Je tiens enfin à exprimer ma reconnaissance à mon relecteur qui a été ma principale source de soutien et de motivation.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à mes parents pour leur soutien et leur patience. Je n'oublie pas mon mari et nos enfants qui m'ont encouragée dans la réalisation de ce mémoire et qui sont toujours à mes côtés, dans toutes les facettes de mes études en général.

Introduction

C'est avec McNeely, en 1937, que le phénomène de l'abandon, avant la diplomation, des études universitaires, nommées aussi études supérieures, commence à être connu et documenté. Les principaux auteurs de l'époque, c'est-à-dire Spady (1970, 1971) et Tinto (1982, 1987, 1992, 1993, 1998), suggérèrent que l'étudiant n'est pas l'unique responsable de l'aboutissement de ses études. Depuis, les facteurs influençant la diplomation ont été identifiés et analysés, ce qui donna naissance à plusieurs théories sur l'abandon des études supérieures (Roy, Gauthier, Giroux & Mainguy, 2003).

Ainsi, lorsque le recteur de l'Université du Québec à Trois-Rivières publie, à l'automne 2007, les taux de diplomation pour l'ensemble des étudiants de l'institution, on constate alors que le département de psychoéducation possède un taux statistiquement supérieur d'étudiants atteignant la diplomation. Pour expliquer cet écart observé dans le taux de diplomation par rapport aux autres étudiants, l'instrument d'intervention PROSPERE (PROfil de Succès PERsonnel des Études) a été utilisé à titre d'instrument de mesure.

Cet ouvrage sera présenté en quatre parties. La première abordera le phénomène de la diplomation chez les étudiants universitaires. Elle décrira les principaux facteurs influençant la diplomation en fonction des théories psychologiques, sociales, économiques, organisationnelles et psychopédagogiques. Cette partie sera conclue par les objectifs visés dans ce travail. La deuxième partie abordera la méthode, ce qui inclut la présentation de l'instrument de mesure, la définition des variables et une description des analyses statistiques effectuées. La troisième partie présentera la description des résultats. Finalement, la quatrième partie sera consacrée à

l'interprétation des résultats et elle abordera les limites de l'étude et proposera des pistes de recherche ainsi que des possibilités d'intervention.

Contexte théorique

Mise en contexte historique

Les systèmes éducatifs sont très diversifiés autant dans l'espace que dans le temps puisqu'ils sont issus des caractéristiques socio-économiques propres aux différents milieux dont ils proviennent. Ils sont aussi un puissant mécanisme de réalisation du potentiel humain et de changement social. L'évolution de l'éducation, de l'époque de la colonisation à nos jours, est un élément important de l'histoire sociale, économique et politique du Canada (Orlikow, 2012).

En 1852, en vertu d'une Charte royale de la reine Victoria, l'Université Laval fut constituée et devint la première institution canadienne à offrir des formations de niveau supérieur, dont celles en hydrographie, en droit, en médecine et en théologie. En 1866, quinze ans après l'apparition des écoles publiques, un recensement rapporta que 170 000 enfants fréquentaient les écoles publiques du Bas-Canada, en plus des 2 586 étudiants des collèges classiques et des 2 175 autres du secteur technique (Orlikow, 2012). Dans les décennies suivantes, le système d'éducation subit peu de changements, en raison notamment de la période dite de la « grande noirceur » jusqu'en 1942, année durant laquelle le Premier Ministre Godbout déclara l'instruction publique obligatoire (Orlikow, 2012).

Au cours des années 1960, d'importants changements se produisirent dans le domaine de l'éducation. Ces changements furent stimulés par le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent 1963, cité dans Lacoursière, Vaugois, & Provencher, 1973). Cette commission d'enquête, qui voit le jour en 1961, concluait au besoin de créer un ministère responsable de l'éducation et de collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) comme moyen permettant un meilleur accès aux études universitaires pour toutes les classes sociales. De ce rapport, naquit l'Université du Québec (UQ) en 1968 qui reçut le mandat de démocratiser et d'accroître l'accessibilité à l'enseignement supérieur. Le gouvernement du Québec modernisa donc son système scolaire dans l'espoir d'améliorer le niveau d'instruction de l'ensemble des francophones en plus de produire une main-d'œuvre plus qualifiée.

Dès septembre 1969, plus de 16 000 étudiants prirent place dans les classes de l'UQ. Cinq ans après sa création, 25 000 étudiants étaient inscrits à l'UQ (Dion, 2006). À cette période, la réussite académique était mesurée en fonction du nombre d'admissions dans les différents programmes et non selon le nombre de diplômés. Cependant, on constata rapidement des écarts importants entre le nombre d'étudiants admis et celui des étudiants diplômés dans plusieurs programmes. Cet écart entre le nombre d'étudiants admis et le taux de diplomation, soit le taux de réussite, fera l'objet de nombreuses études principalement américaines. Les fruits de ces recherches deviendront des concepts clés pour une nouvelle définition de la réussite étudiante dans laquelle l'étudiant et son institution sont responsables de la diplomation. Ce phénomène

constitue le nœud de la problématique étudiée dans le présent travail. Les concepts de rétention et de persévérance, qui se sont précisés à partir des années 1980, seront aussi examinés.

La réussite académique et la diplomation

Selon Hagedorn (2005), la réussite académique se définit de manière variable selon que le concept est perçu du point de vue du gouvernement, de l'institution d'enseignement ou de l'étudiant. L'État conçoit la réussite par l'obtention d'un diplôme, dans le temps le plus court possible, au meilleur coût possible et pour la plus grande proportion possible d'étudiants qui ont entrepris une formation universitaire (Picard, 2000). Avant 1975, la notion de réussite dans les universités québécoises était surtout associée au nombre de personnes qui entraient à l'université, donc au volume des inscriptions (Chenard & Fortier, 2005). Les établissements se concentraient sur la réussite de l'institution, c'est-à-dire accroître le nombre d'étudiants à l'entrée aux études supérieures (Conseil supérieur de l'éducation, 1988) puisque leur réputation en dépendait. Pour eux, la réussite n'était pas nécessairement en fonction du nombre d'étudiants obtenant un diplôme de l'institution.

Quant aux étudiants, la réussite des études peut être envisagée d'une façon beaucoup plus large. Selon Light (2001), l'obtention d'un diplôme universitaire s'inscrit dans un projet de vie comprenant plusieurs dimensions. Roy, Gauthier, Giroux et Mainguy (2003), en s'inspirant de Light, décrivent à leur tour la notion de réussite académique pour les étudiants :

Pour eux, la réussite scolaire, tout comme la réussite professionnelle, n'a de sens que si elle est intégrée à la réalisation de soi. Pour eux, encore, l'école n'est pas qu'un lieu de formation scolaire; c'est un lieu où se tissent des liens sociaux, une occasion de développer leur réseau social. (p.7)

Grâce à une meilleure compréhension du phénomène des abandons, la définition de la réussite n'est donc plus fondée uniquement sur le nombre d'admissions dans les établissements. Pour bien comprendre ce qu'est l'abandon des études universitaires, il est essentiel de distinguer deux concepts fondamentaux soit: l'interruption des études et l'abandon comme tel.

À première vue, l'abandon des études se définit par la fin du processus universitaire, avant l'obtention d'un diplôme (Chenard & Fortier, 2005). Deux situations d'abandon sont reconnues : celle du départ volontaire de la part de l'étudiant ou encore celle dans laquelle l'étudiant est contraint par l'institution de quitter définitivement. La notion d'échec peut apparaître d'emblée comme la principale cause d'abandon scolaire, alors que, du point de vue de l'étudiant, l'abandon de ses études peut être perçu comme un choix positif correspondant tout-à-fait à ses objectifs de vie.

Étant donné que l'interruption des études se définit par l'arrêt des études suivi d'un retour de l'étudiant sur les bancs de l'école, ce phénomène s'est distingué, vers 1960, de celui de l'abandon et a fait l'objet de ses propres recherches. Les étudiants ayant fait un retour aux études universitaires, que ce soit dans le même établissement ou non, dans le même programme ou non

et peu importe la durée de leur interruption se sont trouvés exclus des recherches concernant l'abandon des études (Chenard & Fortier, 2005).

Puisque l'échec seul n'est pas la principale cause de l'abandon des études universitaires, plusieurs phénomènes sociaux ont été étudiés en relation avec les abandons des études supérieures. Chaque auteur propose son interprétation de la poursuite des études supérieures, mais tous contribuent à documenter les mêmes concepts, soit ceux de la persévérance et de la rétention. Aux États-Unis, le *National Center for Educational Statistics* définit ces termes de la manière suivante:

[...] la rétention et la persévérance dans les études font toutes deux références à des mesures de la réussite. La rétention est une mesure institutionnelle de la réussite et, en parallèle, la persévérance est une mesure de la réussite du point de vue de l'étudiant. En d'autres termes, l'institution retient et l'étudiant persévère. L'étudiant qui a obtenu un diplôme est nécessairement un persévérant, mais l'étudiant qui n'a pas obtenu un diplôme n'est pas nécessairement un non-persévérant. (Hagedorn, 2005, cité dans Dion 2006 p. 27)

Du point de vue des institutions, Hagedorn (2005) définit la rétention comme étant la capacité d'une institution à garder ses étudiants jusqu'à leur diplomation. L'auteur distingue différentes sortes de rétention soit: la rétention institutionnelle, la rétention dans le programme initial, la rétention dans les cours et même la rétention dans le système d'éducation.

Habituellement, les institutions rendent compte de leur taux de rétention par des pourcentages trimestriels dans lesquels sont pris en compte les étudiants qui sont toujours inscrits

dans un même établissement au cours de leur cheminement et ce, d'année en année. De plus, la rétention est un critère utilisé par l'institution pour mesurer sa conception de la réussite, celle du plus haut pourcentage de diplômés possible (Berger & Lyon, 2005). La plupart des institutions définissent les étudiants persistants comme étant ceux qui obtiennent leur diplôme, alors que les non-persistants sont décrits comme étant ceux qui se sont retirés du programme pendant un an avant d'avoir obtenu leur diplôme et cela peu importe la raison (Bourdages, 2001).

Du point de vue de l'étudiant, le concept de persistance apparaît comme une mesure de la réussite académique (Hagedorn, 2005). Selon lui, la persistance est « l'ensemble des désirs et des actions d'un étudiant à demeurer à l'intérieur du système d'éducation du début jusqu'à ce qu'il termine son niveau d'étude » (p.28). La persévérance fait donc davantage référence à une attitude propre à un étudiant sans égard aux caractéristiques de l'institution.

Hebb (1949), quant à lui, définit le concept de persistance comme une caractéristique importante du comportement intentionnel. De leur côté, Peak (1955), Atkinson (1957) et Feather (1962) ont étudié ce concept en relation avec la motivation. Peak explique, dans un ouvrage publié en 1955, que la motivation est un état dans lequel se trouve un individu face à un objectif à atteindre. L'auteure reconnaît trois composantes à la motivation, soit l'activation, la persistance et l'intensité. Ainsi, les auteurs qui concentrent leurs recherches sur la motivation définissent la persistance comme étant la volonté soutenue d'atteindre un objectif précis, même à travers les épreuves.

Historique du phénomène de la diplomation et recension des concepts

Plusieurs théories, pratiquement toutes originaires de l'Amérique du Nord, ont été élaborées dans le but de définir l'abandon des études universitaires avant la diplomation. Selon les auteurs Sauvé et Viau (2003),

Les théories les plus souvent utilisées dans les études répertoriées sont celles relatives à l'approche interactionnelle et tout particulièrement la théorie de Tinto (1992) et celles relatives à l'approche organisationnelle, particulièrement la théorie de Bean (Bean et Metzner, 1985). Carbera et ses collègues (Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler, 1992) ont proposé un modèle qui intègre celui de Tinto et celui de Bean. Il est important de noter que ces modèles sont destinés à comprendre les raisons qui amènent un étudiant à abandonner ses études avant sa diplomation. (Sauvé et Viau, 2003 p.6)

Ainsi, les modèles de Tinto (1992), Bean et Metzner (1985) et Carbera et al. (1992) seront décrits dans la présente partie de ce mémoire. Ensuite, les théories reliées aux approches interactionnistes et organisationnelles seront analysées afin d'identifier lesquelles peuvent expliquer l'écart de diplomation entre les étudiants du département de psychoéducation et les autres étudiants de l'UQTR.

McNeely (1937) a été le premier chercheur à s'intéresser au phénomène de la diplomation des étudiants admis dans différents programmes. Il examina, dès 1937, les données provenant de 60 institutions américaines, dont 25 de niveau universitaire. Il recueillit des informations sur plus de 15 000 étudiants, en s'intéressant au phénomène de non-diplomation universitaire, c'est-à-dire le défaut de l'étudiant à obtenir le diplôme visé par la formation dans le temps imparti. Il se

pencha sur les différentes raisons pour lesquelles un étudiant n'obtenait pas le diplôme visé, telles que le renvoi institutionnel, les difficultés financières, la maladie ou le manque d'intérêt. Il les mit ensuite en relation avec différentes variables comme le sexe, l'âge à l'admission, la taille de l'institution, le programme suivi, la participation à des activités parascolaires et l'occupation d'un emploi à temps partiel. Ses résultats révélèrent que 45% des étudiants quittaient leurs études avant la diplomation. De plus, les recherches de McNeely révélèrent qu'il existait de nombreuses raisons pour un étudiant de quitter avant l'obtention de son diplôme et les répertoria par ordre d'importance : l'échec scolaire, les difficultés financières, le manque d'intérêt, la maladie, le manque de discipline personnelle, les responsabilités familiales et la mort. Il note également que l'âge (si plus élevé que la moyenne), l'éloignement de la résidence de l'université ainsi que la non-participation à des activités parascolaires faisaient partie des raisons d'abandon.

En 1961, Spady formula l'hypothèse que la non-diplomation universitaire origine d'un processus social complexe qui inclut des facteurs tels le support des proches et de la famille, le potentiel académique, l'histoire académique et les responsabilités familiales. Il ajouta que ces facteurs influençaient l'intégration sociale de l'étudiant à son institution, sa satisfaction générale et éventuellement sa décision d'interrompre ses études. Il créa un modèle théorique inspiré de la théorie du suicide de Durkheim (1897). Spady, tout comme Durkheim, distinguait deux types d'intégration, soit sociale et intellectuelle. Durkheim affirmait que le suicide était le résultat d'une brisure entre l'individu et son système social en raison de ses caractéristiques personnelles, ses valeurs et ses expériences antérieures.

En lien avec Spady, Tinto (1975) croit que les individus qui abandonnent leurs études sont de quatre types: l'altruiste, l'anomique, le fataliste et l'égoïste. Il soumet l'hypothèse que les difficultés rencontrées par ces individus dans la société sont similaires à ce que peuvent vivre des étudiants à s'intégrer dans leur institution universitaire. Ainsi, l'abandon égoïste survient lors d'un défaut de l'étudiant à s'intégrer à des pairs ou à des professionnels de l'institution. La majorité des départs sont de ce type. L'abandon altruiste, contrairement à l'égoïste, est déterminé par un *excès d'intégration*. Ces individus sont entièrement mus par leurs convictions et peuvent abandonner leurs études par devoir, s'ils considèrent que l'établissement ne véhicule pas leurs idéaux. L'abandon anomique intervient lors d'un défaut de congruence normative. La réglementation et tout autre moyen de régulation de l'institution apparaissent moins importants et deviennent flous pour l'étudiant. Il peut donc abandonner en raison de son comportement inapproprié. L'abandon fataliste, quant à lui, arrive dans les cas d'excès de régulation : la vie sociale est extrêmement réglée et l'étudiant considère les normes de l'institution comme trop importantes et obsédantes.

Le tableau 1, extrait du rapport de Chenard (1988), décrit cette typologie d'abandon des études, illustrant l'application par Spady des mêmes concepts causals que ceux qu'utilisa Durkheim dans son modèle portant sur le suicide.

Spady proposa donc un modèle sociologique exploratoire basé sur l'intégration de l'étudiant à son institution d'enseignement ce qui, selon lui, représente un facteur influençant

directement son sentiment de satisfaction. Il expliqua que le sentiment de satisfaction contribue aux engagements de l'étudiant envers son institution. Il suggéra que la mauvaise intégration à l'environnement des études supérieures est une cause importante de l'abandon des études, ajoutant que l'intégration sociale est également nécessaire pour qu'un étudiant poursuive ses études. Enfin, il ajoute que l'historique familial est aussi en partie responsable de l'atteinte à la diplomation de l'étudiant car il l'influence et parfois l'accapare. L'historique familial ferait en sorte que l'étudiant vive une intégration sociale et académique plus ou moins difficile. La figure 1 illustre le modèle de Spady, paru en 1970 et tiré de son ouvrage *Dropouts from higher education : An interdisciplinary review and synthesis*.

Tableau 1

*Typologie de l'abandon des études de Spady, inspirée des travaux de Durkheim
(Chenard, 1988)*

Type d'individus	Causes de l'abandon	Exemples de départ de l'institution
Altruiste	Déterminé par la morale et l'attachement à un idéal, une communauté. Le bien de l'autre passe avant le bien personnel.	Pour l'étudiant, l'établissement ne défend pas certaines de ses valeurs qu'il juge fondamentales.
Anomique	Rupture temporaire de l'individu avec les normes sociales.	Les grèves, contestations durant ses études.
Fataliste	Résultat d'un contrôle normatif excessif.	Sous la pression de normes et d'exigences trop fortes, l'étudiant peut se sentir contraint d'abandonner.
Égoïste	Incapacité de l'individu à s'intégrer et à participer aux activités d'un groupe au plan social et intellectuel.	Difficultés ou incapacité de l'étudiant à s'adapter au milieu universitaire.

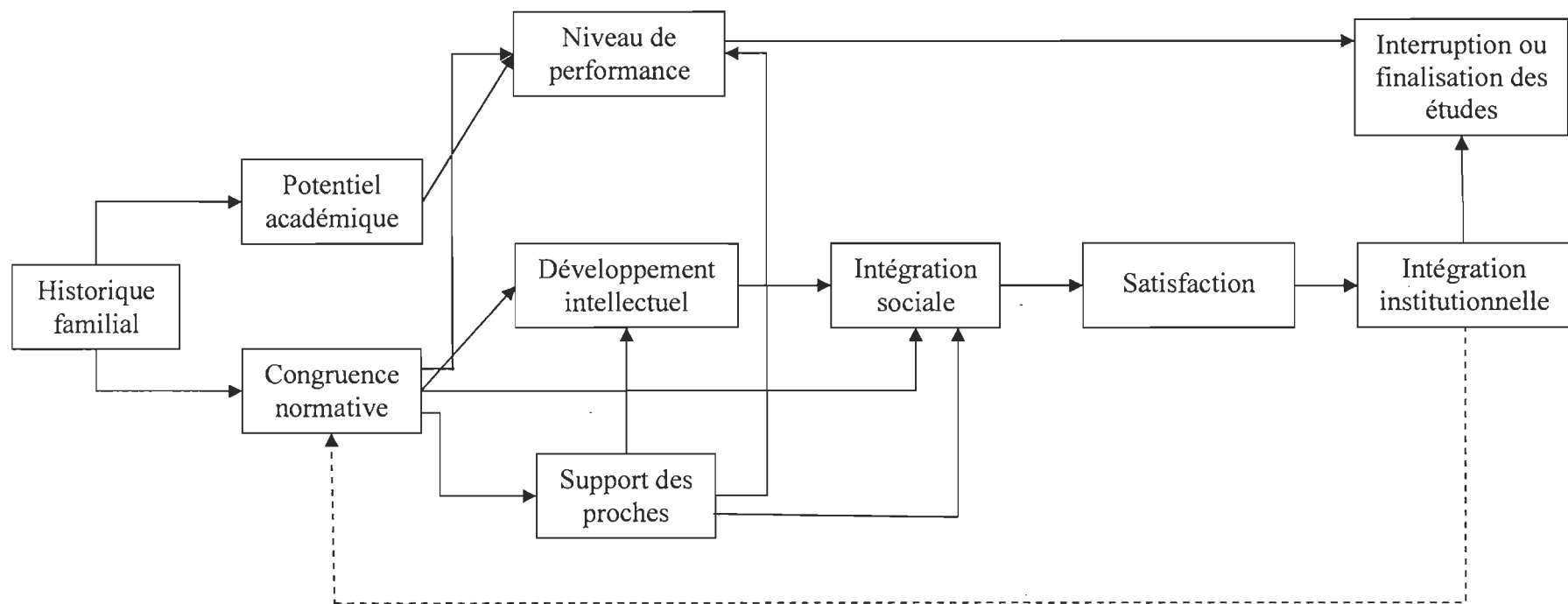


Figure 1. Modèle sociologique exploratoire du processus d'interruption des études (adapté de Spady, 1970).

En définissant un modèle sociologique exploratoire du phénomène de la non-diplomation des études, Spady ouvrit la porte à plusieurs autres études poussant l'investigation des variables psychologiques et contribuant à affiner les théories sur l'interruption des études. Par exemple, Fishbein et Ajzen (1975) proposèrent un modèle faisant la distinction entre les croyances, les attitudes, les intentions et les comportements des étudiants comme facteurs probables influençant la décision d'interrompre les études avant la diplomation.

Durant la décennie 1970, Tinto modifia le modèle de Spady en s'appuyant désormais sur une théorie comportementale plutôt que sur la théorie du suicide de Durkheim. Pour expliquer la problématique de l'abandon avant la diplomation, la théorie comportementale soutient que les comportements humains visent la recherche de statuts, de relations, d'intégration ou d'émotions (Nye, 1979). Ainsi, pour Tinto (1975), si un étudiant perçoit plus d'avantages à poursuivre ses études supérieures, il le fera; alors que si d'autres activités lui apportent les statuts, les relations, l'intégration ou les émotions recherchés, il abandonnera ses études.

Tinto (1975, 1982, 1987) identifia aussi de nombreuses caractéristiques de l'étudiant pouvant l'influencer dans son cheminement académique. Ces caractéristiques incluent l'historique familial (statut socio-économique et valeurs des parents), les caractéristiques individuelles (sexe, âge, origine ethnique) et l'histoire scolaire (formations antérieures, interruption passée) et influencent son engagement et sa motivation à l'égard de sa diplomation. Tinto (1975, 1982, 1987, 1992, 1993, 1998) ajouta que l'intégration académique et l'intégration sociale des étudiants sont des facteurs déterminants de l'abandon des études ou de la diplomation.

En 1993, dans un ouvrage intitulé *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, Tinto s'inspira des travaux de l'anthropologue Van Gennep (1909), spécialiste des rites de passage, pour ajouter une dimension longitudinale à son modèle. Grâce à cette nouvelle dimension, il devient possible de situer l'étudiant à travers son parcours universitaire. Tinto détermina six étapes du cheminement de l'étudiant qui s'inscrivent successivement dans le temps : 1) ses caractéristiques personnelles à l'entrée; 2) ses objectifs et engagements à l'entrée; 3) sa première expérience de l'établissement et de son programme; 4) ses ajustements en ce qui concerne l'intégration scolaire et sociale relativement au programme, au département et à l'établissement; 5) sa réévaluation de ses objectifs et de ses engagements et 6) sa décision de poursuivre ou non ses études. De plus, à l'intérieur de ce modèle amélioré, Tinto reprit l'hypothèse de Spady à l'effet que la décision de l'abandon des études supérieures est prise par l'étudiant en fonction des deux sous-systèmes universitaires que sont l'intégration scolaire et l'intégration sociale. Tinto y décrivit plus précisément comment sont composés ces deux sous-systèmes.

La figure 2 illustre le modèle bonifié de Tinto, incluant le modèle d'origine créé en 1975. Lors de la première étape identifiée par Tinto et présentée tout à gauche de la figure, les étudiants arrivent à l'université avec des caractéristiques personnelles de pré-admission telles que le contexte familial (revenu familial), l'expérience scolaire antérieure (niveaux de formation reçue, abandon ou interruption passés) et qualités personnelles (compétences et habileté de l'individu, traits de caractère et personnalité). Les caractéristiques de pré-admission sont liées aux objectifs et engagements initiaux avec lesquels l'étudiant va entreprendre ses études universitaires

(objectifs professionnels, objectifs de carrière, intentions d'obtenir le diplôme, intentions quant aux choix de l'institution, engagement extérieur, etc.).

Concrètement, une fois admis à l'université, l'étudiant s'initie aux systèmes universitaires c'est-à-dire le système scolaire formel (rendement scolaire personnel) et informel (interactions avec le personnel enseignant) ainsi que le système social formel (activités extrascolaires) et le système social informel (interactions avec les pairs). Tinto (1975, 1982, 1987, 1992, 1993, 1998) explique que les expériences vécues dans les sous-systèmes scolaire et social peuvent avoir une influence mutuelle. Les objectifs et engagements initiaux de l'étudiant sont alors confrontés aux expériences réelles vécues par l'étudiant. Cet écart, entre les objectifs et engagements de l'étudiant et ses expériences vécues, requiert des capacités d'adaptation chez celui-ci. Ainsi, sa décision d'abandonner ses études supérieures dépendra du fait qu'il possède ou non les capacités d'adaptation nécessaires. Tinto (1975, 1982, 1987, 1992, 1993, 1998) mesura l'intégration académique en mettant en corrélation la performance académique, la fréquence des interactions positives avec les pairs ou l'institution et les activités parascolaires. Ses recherches démontrèrent que plus un étudiant était impliqué face à sa diplomation et à son institution, moins il abandonnait ses études.

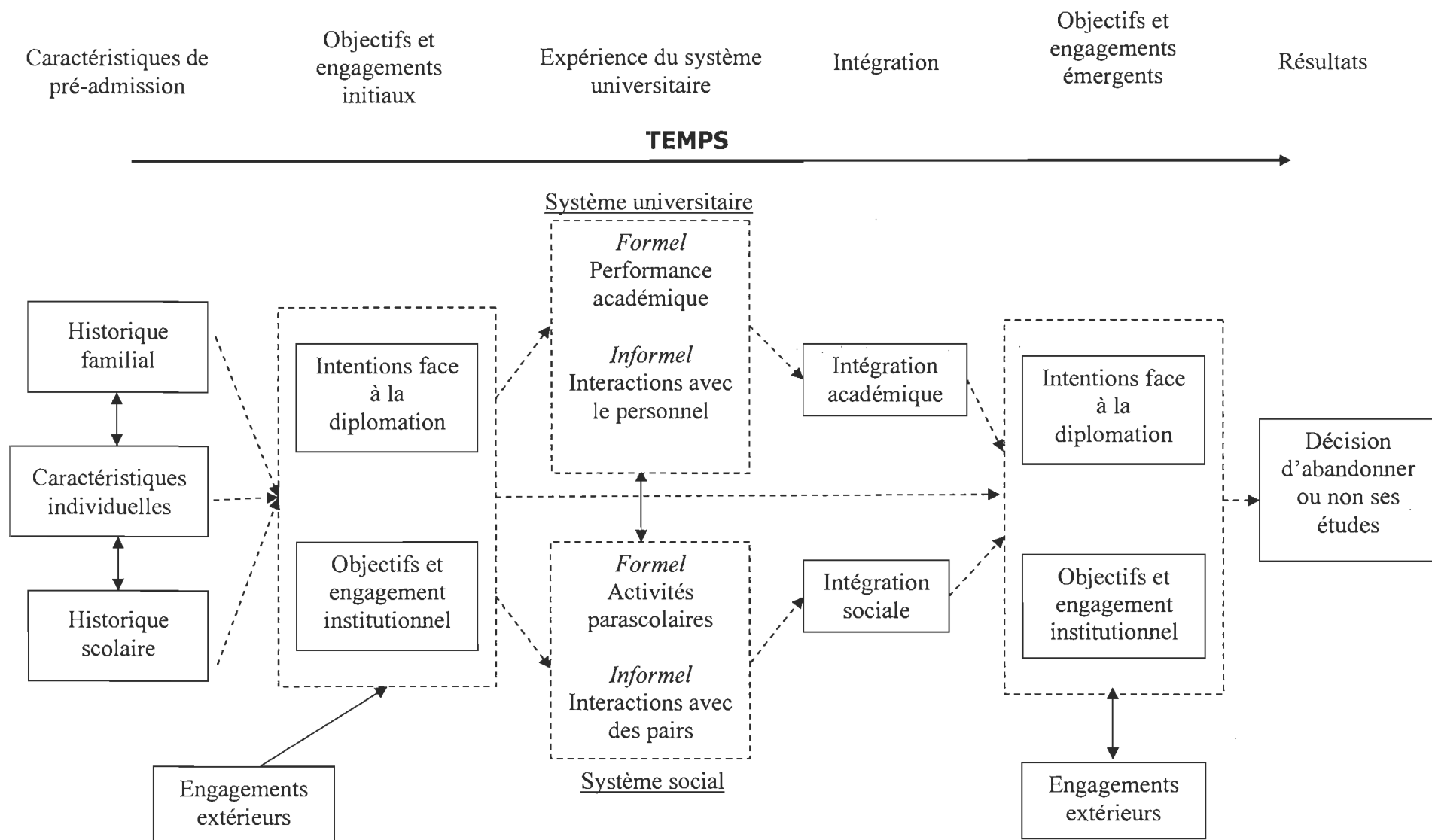


Figure 2. Modèle de l'abandon des études supérieures (adapté de Tinto 1975, 1993).

Un élément innovateur du modèle de Tinto suggère que la persévérance de l'étudiant est associée à l'ensemble des activités du contexte universitaire, ce qui permet déjà de poser l'hypothèse que des mesures visant à augmenter les chances des étudiants à poursuivre leurs études peuvent être mises en œuvre avec l'espoir d'être efficaces (Grayson & Grayson, 2003). De ces réflexions est né, aux États-Unis, le concept de la rétention. Depuis sa création, le modèle de Tinto ne cesse d'être bonifié. Par exemple, Nora, Cabrera, Hagedorn et Pascarella (1996) ont précisé des variables du modèle de Tinto qui ne possédaient pas de définition opérationnelle. L'intégration académique se qualifie selon la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et sa perception face à son expérience sur le plan du développement intellectuel. Ensuite, l'intégration sociale se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel.

Dès 1997, le modèle interactionniste de Tinto devint une référence sur la question et des études ultérieures permettent de clarifier ses composantes (Chenard & Doray, 2005). Ainsi, depuis sa création, de nombreuses recherches et études en Amérique du Nord en ont découlé. Le modèle de Tinto est dit « interactionniste » en raison de sa capacité à intégrer d'autres modèles. C'est le cas du modèle organisationnel qui découle des travaux de Bean et Metzner (1985) qui identifient des facteurs relatifs à l'institution (tels la taille de l'institution, les ressources qui s'y trouvent et sa capacité de faciliter la conciliation travail-étude-famille de l'étudiant) et certains

facteurs qui lui sont externes (les parents, les amis et les ressources financières de l'étudiant) comme pouvant influencer la diplomation d'un étudiant (Tinto, 1992).

Ensuite, Cabrera et al. (1992) proposent de combiner le modèle de Tinto et celui de Bean et Metzner. Ils ont ajouté au modèle de Tinto trois facteurs issus du modèle de Bean soit: l'encouragement des amis et de la famille, les finances et enfin les performances scolaires. En intégrant ces facteurs, particulièrement les facteurs relatifs à la famille et aux finances, Cabrera et al. (1992) présentent un modèle qui rend compte d'un plus grand nombre de raisons qui amènent un étudiant à abandonner ou à persévérer dans ses études universitaires jusqu'à la diplomation. Ces auteurs mettent en relief l'importance de la relation entre l'institution et l'étudiant.

Après avoir suggéré, en 1992, une classification des théories expliquant l'abandon des études (puisque'il existe, selon lui, des groupes distincts de facteurs), Tinto a constaté que ses travaux ont contribué aux travaux d'autres auteurs sur des théories semblables et qu'il était possible de les classer en cinq catégories. Il entreprit donc de les répartir en théories psychologiques, sociales, économiques, organisationnelles et interactionnelles. Les auteurs Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright (2006) ont offert une définition pour ces catégories de théories alors que certains auteurs, dont Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), Moorgat (1996) et Picard (2000) ont ajouté des théories psychopédagogiques pouvant aussi expliquer l'abandon des études. Bref, plusieurs théories pouvant expliquer l'abandon des études sont documentées dans la littérature scientifique. Pour une description complète et commentée des théories recensées, voir le tableau 3 à l'appendice B.

Au Québec

Les institutions universitaires québécoises ont emboîté le pas, vers 1975, aux institutions américaines et ont aussi actualisé leur notion de réussite académique (Chenard & Fortier, 2005). Soucieuse de la rétention de ses étudiants, la direction de l'UQ a commandé, en 1987, une étude statistique sur sa population étudiante, dont les résultats étaient destinés aux dirigeants de ses établissements. Les travaux de Béland, Chenard et Létourneau (1987) ont permis de documenter le phénomène des abandons des études supérieures au Québec. Selon ces travaux, le taux d'abandon est de 60% au certificat et de 50% au baccalauréat des universités à vocation générale du réseau de l'UQ. La direction de l'UQ a ensuite commandé une autre étude sur l'interruption des études à partir de laquelle Chenard (1988, 1989a, 1989b) a identifié les principaux facteurs d'abandon, lesquels sont l'arrivée massive d'étudiants dans les institutions, les changements socioéconomiques et leurs contrecoups, la population universitaire devenant plus hétérogène, l'offre de programmes de plus en plus variée, le transfert d'institutions d'enseignement de plus en plus accessible, le régime d'études à temps partiel de plus en plus populaire, les interruptions d'études plus fréquentes et un ensemble d'autres raisons très diversifiées (voyage, année sabbatique, travail, famille, etc.) (Chenard & Fortier, 2005).

Pageau et Bujold (2000) ont ensuite mené plusieurs enquêtes afin de mieux cerner les caractéristiques et la réalité des étudiants. L'une de ces enquêtes, nommée ICOPE pour Indicateurs de Conditions de Poursuite des Études, a été menée à l'automne 1993 et avait pour

objectif de mettre en lumière les éléments pouvant contribuer à la persévérance dans les études et de cibler des interventions qui pourraient être appliquées par les institutions afin de favoriser la diplomation (Bujold, Chenard & Bonin, 2007).

La préoccupation des universités québécoises à diminuer le taux d'abandon des études et à améliorer leur performance en diplomation a été appuyée par l'adoption, par le ministère de l'Éducation en 2000, d'une politique mettant l'accent sur l'amélioration du taux de diplomation, objectif qui s'ajoute aux objectifs de qualité et d'admissibilité déjà retenus dans leur mandat de base (Ministère de l'Éducation, 2000a). Ainsi, depuis 2001, le ministère de l'Éducation (maintenant MELS) conclut des ententes de réinvestissement avec les universités, dont plusieurs font partie du réseau de l'UQ. Elles doivent faire part au ministère de leurs stratégies en matière de réussite étudiante sous la forme de contrats de performance, ces contrats étant associés à un financement octroyé aux universités ayant atteint leurs objectifs de diplomation de juin 2000 à mai 2003 (Bernachez & Gendreau, 2005).

La mesure de la réussite académique

La réussite académique, qui se mesure principalement par le taux de diplomation, s'est développée aux États-Unis et est maintenant utilisée de manière uniformisée dans les institutions de ce pays. Compilée au niveau des statistiques nationales (Chenard, 2005), cette mesure quantitative répond à des critères précis et tient compte des différents types d'abandon ou d'interruption des études. Un système informatique, mis au point aux États-Unis, permet de

suivre le parcours académique d'un étudiant dans ses changements d'établissements ou de programmes. Les taux de diplomation obtenus sont utilisés pour évaluer les institutions entre elles et identifier ainsi les plus performantes. Cette norme permet également aux institutions d'évaluer l'impact d'un nouveau programme de services à l'intention de leurs étudiants.

Au Québec, il n'existe actuellement pas de façon d'évaluer uniformément le taux de diplomation puisque qu'il n'y existe pas de système ayant la capacité de suivre l'étudiant à travers son cheminement (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine & Wright, 2006). De plus, les critères utilisés pour sa mesure diffèrent d'une institution à l'autre. Certaines institutions ont recours à des normes et des critères spécifiques qui finissent par ressembler à une évaluation des mesures de rétention. Une politique nationale en ce sens serait requise afin d'éviter que les institutions ne retiennent finalement que les indicateurs qui leur sont plus avantageux.

Bien qu'elle soit récompensée par le gouvernement, la mesure du taux de diplomation ne fait pas consensus parmi les divers établissements du Québec (La Haye 2005). La comparaison entre les établissements est donc pratiquement impossible au Québec (La Haye 2005) alors qu'elle est standardisée aux États-Unis (Chenard, 2005). Ainsi, à l'heure actuelle, l'institution peut créer sa propre définition de la réussite dans le but de générer des taux de diplomation les plus élevés possible afin de satisfaire leur contrat avec le MELS. Cette pratique est courante et les taux sont établis en fonction de différentes variables qui peuvent être insérées ou retirées de l'équation (Dion, 2006). Par exemple, les variables telles que le régime d'étude de l'étudiant (temps complet ou temps partiel), l'endroit où il suit ses cours (campus principal ou centre hors

campus), le genre de programme dans lequel il est inscrit (certificat, baccalauréat, mineure ou majeure) ou la base d'admission au programme (diplôme d'études collégiales ou adultes) sont habituellement prises en compte.

Concrètement, les institutions ont leur propre façon de calculer le taux de diplomation en fonction de facteurs aussi différents que la réinscription d'un étudiant dans le programme initial seulement, ou la réinscription dans le programme initial incluant les inscriptions dans un autre programme, ou la réinscription dans le programme initial incluant le nombre d'inscriptions dans un autre programme et en y incluant aussi le nombre d'étudiants diplômés du programme initial ou d'un autre (Dion, 2006).

À l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), le taux de diplomation est mesuré à partir du nombre d'étudiants ayant obtenu leur diplôme dans les six ans qui suivent leur inscription au programme¹. Cette mesure tient compte des interruptions d'études, des changements d'institution et d'ordre d'enseignement.

Comparaison statistique

¹ Selon le registraire de l'UQTR, 2012.

Afin de satisfaire aux exigences des ententes de gestion convenues avec le MELS, les autorités de l'UQ procèdent à une surveillance continue de ses taux de réussite académique. Le tableau 2 présente une comparaison statistique entre les étudiants en psychoéducation par rapport à l'ensemble des autres étudiants de l'UQTR pour ce qui concerne la réussite académique pour la session d'automne 2007.

Tableau 2

Comparaison du taux de diplomation au premier cycle des étudiants graduant à l'automne 2007 pour la psychoéducation et les autres programmes de l'UQTR (Registraire, 2012).

	Pourcentage moyen des étudiants de l'UQTR	Pourcentage moyen des étudiants en psychoéducation	Écart
Taux de diplomation	74,8 %	80,5 %	+ 5,7 %

Les étudiants graduant du département de psychoéducation obtiennent un taux de diplomation supérieur de 5,7% aux autres étudiants de l'Université en 2007. En effet, le taux de diplomation du baccalauréat en psychoéducation en 2007 se démarque à 80,5%, alors que celui des autres programmes de premier cycle est de 74,8%. Étant donné que la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec a créé la Politique des établissements universitaires du Québec (2000) relative à l'évaluation périodique des programmes existants, il est possible d'affirmer que le baccalauréat en psychoéducation est similaire aux autres programmes de premier cycle offerts dans les universités québécoises, tant par sa durée que par

ses stratégies d'enseignement ou que pour son niveau de difficulté. On se serait alors attendu à ce que les étudiants de ce programme présentent des taux d'abandon et de diplomation similaires à ceux des étudiants des autres programmes, ce qui n'est manifestement pas le cas à la lumière des résultats de cette comparaison statistique des taux de diplomation pour la session d'automne 2007.

L'écart entre les taux de diplomation et d'abandon obtenus par les étudiants du département de psychoéducation par rapport à ceux obtenus par les autres étudiants de l'UQTR pour la session d'automne 2007 est significatif. Un khi-carré de 720,24 fortement significatif dans une proportion de $p \leq 0,001$ vient corroborer ces faits. Ces statistiques sont significativement différentes de celles révélées en 1987 par Béland, Chenard et Létourneau qui rapportaient, rappelons-le, un taux d'abandon de 60% au certificat et de 50% au baccalauréat des universités à vocation générale du réseau de l'UQ.

En regard des différents concepts décrits dans la littérature entourant le phénomène de l'abandon des études universitaires et compte tenu des différences significatives qui existent entre les taux d'abandon et de diplomation des étudiants du programme de psychoéducation par rapport à ceux des étudiants inscrits aux autres programmes de l'UQTR, une analyse comparative apparaît pertinente. Cette analyse pourrait permettre d'identifier des éléments pouvant augmenter le taux de diplomation des autres programmes de cette université.

Bien que la littérature scientifique fasse peu état d'expérimentations dans lesquelles une comparaison du taux de diplomation entre programmes a été effectuée, le présent mémoire appliquera tout de même cette stratégie. Elle sera réalisée dans le but de documenter les principaux facteurs influençant le taux de diplomation des étudiants du département de psychoéducation.

Compte tenu des facteurs d'abandon et de persévérance aux études relevés dans la recension des écrits, une analyse comparative sera donc effectuée dans le but de documenter les principaux facteurs influençant le taux de diplomation des étudiants du département de psychoéducation. Les objectifs, en relation avec les taux de diplomation et d'abandon, seront donc 1) de comparer les étudiants du département de psychoéducation avec les autres étudiants de l'UQTR et 2) de les comparer aux autres étudiants des différents programmes offerts par le même établissement. Il sera aussi intéressant d'identifier quelles sont les théories qui expliquent la différence entre ces taux.

Méthode

Cette section présente les éléments méthodologiques permettant d'atteindre les deux objectifs de recherche. Ainsi, sera décrite la procédure employée pour comparer les étudiants du département de psychoéducation avec les autres étudiants fréquentant l'UQTR afin de tenter d'expliquer la différence observée dans les taux de diplomation entre ces deux groupes.

Comme il s'agit d'une analyse comparative, les étudiants du département de psychoéducation de la cohorte 2007 seront comparés aux autres étudiants fréquentant l'UQTR grâce à l'instrument d'intervention PROSPERE (Profil de succès personnel des études). Il s'agit d'un outil composé de 21 indicateurs influençant la réussite (voir tableau 3). Les étudiants ont été regroupés en fonction des sept principaux domaines d'études que sont les arts et les lettres, les sciences humaines, les sciences de la santé, les sciences de la gestion, les sciences appliquées, les sciences pures ainsi que les sciences de l'éducation (voir tableau 6). Les étudiants de ces sept domaines d'études et ceux de psychoéducation seront comparés en fonction de leurs résultats obtenus à la passation de l'instrument.

Cette analyse permettra de mettre en lumière les principales différences obtenues par les étudiants en psychoéducation par rapport aux autres étudiants de l'UQTR. Les différences entre

les autres domaines d'études que la psychoéducation ne feront pas partie des analyses de ce mémoire.²

² Une des conditions posées par la direction de l'UQ pour l'utilisation de la banque de données a été de ne pas relever les résultats des autres domaines d'études.

Dans les paragraphes suivants, il sera question de la description de l'instrument de mesure et des variables à l'étude, des opérations mathématiques prévues, des participants de cette recherche et de la conformité éthique et de la technique de recrutement. Enfin, une procédure d'analyse des résultats conclura ce chapitre.

Présentation de l'outil de mesure PROSPERE

Description et objectifs de l'outil

Le Profil de succès personnel des études, mieux connu sous l'acronyme PROSPERE (PROfil de Succès PERsonnel des Études), est un outil de sensibilisation aux conditions de réussite académique mis à la disposition des étudiants impliqués dans une formation à l'université. Il s'agit d'un instrument devant permettre aux étudiants de dresser pour eux-mêmes un profil diagnostique de leurs propres conditions de réussite académique. Il permet aux étudiants de prendre conscience de leurs forces et faiblesses et de s'informer des ressources universitaires disponibles dans leur établissement (Bujold, 2005). Cet instrument, qui est toujours en cours de validation, s'adresse aux étudiants inscrits aux différents programmes de premier cycle offerts dans les établissements de l'UQ. Il est prévu qu'éventuellement, l'outil soit adapté aux autres genres de programmes (certificat, maîtrise), selon ce que l'analyse révélera des conditions de poursuite des études dans ces programmes.

L'outil d'intervention PROSPERE poursuit un but lié à l'intervention, c'est-à-dire qu'il vise à conscientiser les étudiants aux habitudes de vie qui sont susceptibles de nuire à leur diplomation afin de les amener à des réajustements dans leur comportement. Il est aussi conçu comme un instrument générique permettant de documenter la réalité des étudiants et ainsi soutenir les universités du Québec dans la mise en place de ressources favorisant la réussite académique. De plus, on sait que la rétention des étudiants par la réponse à leurs besoins, entraîne une augmentation des taux de diplomation, ce qui est économiquement avantageux pour l'établissement.

Selon le rapport de recherche (Bujold, Chenard & Bonin, 2007), les objectifs de PROSPERE sont de quatre ordres :

1. Assurer le transfert vers les établissements des connaissances et de l'expertise acquises par le projet ICOPE dont l'objectif était de documenter les caractéristiques des étudiants qui favorisent la diplomation ;
2. Caractériser le profil étudiant à l'entrée et déceler des facteurs susceptibles d'augmenter ou de diminuer les chances de réussite dans la poursuite des études d'un programme de premier cycle;
3. Favoriser et cultiver la relation professeur-étudiant dans le contexte d'une valorisation du double rôle d'enseignement et d'encadrement du professeur;

4. Favoriser l'utilisation optimale et le développement cohérent des ressources institutionnelles déjà disponibles tant pour les étudiants que pour les professeurs (encadrement, pédagogie et technologies).

L'outil PROSPERE touche autant les étudiants que les responsables des départements et des institutions d'enseignement supérieur en offrant :

1. Un questionnaire en ligne, transmis par l'entremise du portail étudiant de l'institution fréquentée, que les étudiants peuvent compléter selon leur volonté;
2. Un profil personnel et confidentiel, remis à l'étudiant par courrier électronique et nommé « Ton PROfil de Succès PERsonnel des Études », lui révélant ses forces et ses faiblesses relativement aux conditions de réussite et l'orientant vers les ressources appropriées. Ce rapport contient une représentation graphique qui positionne les résultats de l'étudiant en rapport avec chaque sous-échelle (voir la figure 3);
3. Un profil des répondants destiné aux directeurs de programmes et professeurs comprenant un tableau synthèse de la répartition des étudiants par indicateur de réussite, les caractéristiques démographiques et académiques des répondants, un tableau descriptif et une représentation graphique de la répartition des étudiants selon les indicateurs de réussite; de plus, un énoncé explique, pour chaque indicateur, son sens et sa portée selon les diverses études consultées;
4. Un profil des répondants pour l'établissement d'enseignement supérieur appartenant à l'UQ qui sert de point de comparaison pour les directeurs qui désirent relativiser les résultats de leurs groupes d'étudiants. Comme les profils de programmes sont réservés aux directeurs et

au personnel du programme concerné, le profil établissement peut alimenter le processus décisionnel dans les diverses directions des établissements, comme l'ajustement des services aux étudiants par exemple.

Concrètement, PROSPERE est un questionnaire virtuel comprenant 97 énoncés répartis dans sept échelles. Ces énoncés sont répartis en sous-échelles qui correspondent à des indicateurs provenant des différentes théories documentées dans la littérature. Cette répartition des items, les échelles et les sous-échelles sont illustrées au tableau 3.

Le questionnaire de l'outil PROSPERE a été construit à partir des enquêtes nommées « Indicateurs de Conditions de Poursuite des Études » ou ICOPE. Ces enquêtes, menées par Pageau et Bujold dans les années 1990, avaient comme buts de cerner les caractéristiques des étudiants et de documenter leur réalité. Elles devaient mettre en lumière les éléments pouvant contribuer à la persévérance dans les études et cibler des interventions qui pourraient être appliquées par les institutions afin de favoriser la diplomation (Bujold, 2007). Toutefois, ces études n'incluaient pas certaines dimensions que la littérature considérait comme importantes; c'est pourquoi d'autres enquêtes portant sur la persévérance aux études supérieures et sur la rétention ont été mises à contribution lors de la création de l'outil par l'UQ :

- Le questionnaire de l'enquête *Étudiants 2001* de l'Université de Genève rédigé par Atzamba et Petroff-Bartholdi en 2003,
- Le questionnaire de l'opération persévérance de l'Université de Sherbrooke

- Le questionnaire de Noël-Levitz, d'après leur modèle pour favoriser la rétention, paru en 1995 dans l'article *New strategies for difficult times*.

Lors de l'utilisation du questionnaire, les réponses de l'étudiant sont compilées dans les 21 sous-échelles constituant l'instrument qui est divisé en six échelles, en plus d'une échelle documentant des informations socio-démographiques sur les répondants. Les concepteurs ont créé le questionnaire de façon à ce que les réponses aux items soient compilées sur une échelle de Likert en trois points. Trois couleurs sont utilisées pour illustrer les scores aux différentes sous-échelles, soit vert (position à maintenir, score zéro), jaune (attention à apporter, score un) et rouge (intervention suggérée, score deux) telles qu'illustrées par la figure trois. Les concepteurs ont attribué la valeur des scores aux différentes sous-échelles de façon à ce que 25 % des possibilités de réponses se retrouvent aux deux extrêmes (vert et rouge) et 50 % à la catégorie intermédiaire (jaune).



Figure 3 Représentation graphique de la cotation utilisée pour chacune des sous-échelles de réussite dans l'instrument PROSPERE, tiré du Rapport de recherche de Bujold, Chenard et Bonin, 2007, p.10.

Même si l'instrument PROSPERE est un outil d'intervention, il est utilisé dans la présente analyse comparative comme un instrument de recherche. Pour satisfaire aux fins de l'analyse

comparative, les résultats du questionnaire ont été utilisés comme des données continues permettant la réalisation d'analyses statistiques. La cote verte, correspondant à une situation positive de l'étudiant, sera représentée par la valeur trois dans la banque de données. Les étudiants qui obtiennent la cote jaune, correspondant à une situation qu'il faut surveiller de près selon l'outil diagnostique de PROSPERE, sera traduite par une cote de deux dans la banque de données. Les étudiants qui obtiennent une cote rouge dans l'outil, sont informés des services offerts dans l'établissement qui pourraient lui venir en aide. Cette cote sera traduite par la valeur un dans la base de données qui sera utilisée pour l'analyse comparative.

La première échelle étudiée est celle des antécédents scolaires et comporte les items un à sept qui découlent des théories psychopédagogiques. Lorsqu'il est question de la sous-échelle des interruptions antérieures des études, la littérature fait référence aux sessions ou aux années durant lesquelles un individu peut avoir arrêté ses études pour quelque raison que ce soit. L'outil PROSPERE, tout comme la littérature sur le sujet, considère qu'un étudiant qui fait un retour à l'école après plusieurs années, aura besoin d'une mise à niveau de ses méthodes de travail ainsi que d'une certaine période d'adaptation au rythme soutenu des études universitaires. Certes, la situation idéale pour un étudiant serait d'avoir fait des études collégiales continues au Québec, d'y avoir eu de bons résultats académiques et de s'inscrire sans délai à l'université (Bujold, 2005). Cette situation accorde le résultat « vert » et se traduit par une cote de deux dans la banque de données prévue pour l'analyse comparative. Les étudiants qui s'éloignent partiellement de cette situation en ayant fait des études collégiales en dehors du Québec ou en ayant eu des résultats académiques collégiaux moyens ou en ayant interrompu des études collégiales ou

universitaires, se voient accorder la cote jaune, ou 1. Enfin, ceux qui combinent plusieurs de ces situations délicates se voient accorder la cote « rouge », ou 0.

La deuxième des sept échelles porte sur les intentions de l'étudiant face à l'obtention du diplôme visé et sur la motivation. Cette échelle comprend les questions 8 à 23 du questionnaire et prend sa source dans les théories psychologiques des facteurs influençant la diplomation. Les items 22 et 23 se présentent sous la forme de choix de réponses alors que les autres sont sous la forme d'une échelle de Likert. L'intention face au diplôme, qui est étroitement lié à la motivation, se réfère au niveau de la certitude que démontre un étudiant quant à son projet d'études et à son choix de programme, alors que le concept de motivation fait référence à un intérêt personnel, professionnel ou intellectuel pour le programme suivi (Bujold, 2005). Le cheminement prévu par l'étudiant se définit par la durée attendue des études en vue de la diplomation souhaitée. Donc, l'étudiant qui désire cheminer sans interruption, qui a la ferme intention d'obtenir son diplôme dans le programme suivi et qui démontre des motivations personnelles, professionnelles et intellectuelles suffisantes, obtiendra une moyenne plus élevée aux questions qui constituent ces sous-échelles. L'instrument lui accordera alors la cote verte pour ces dernières et un score élevé à l'échelle des intentions et de la motivation.

La troisième échelle concerne le choix du programme d'études et se compose des sous-échelles reflétant les facteurs qui influencent la diplomation tels qu'identifiés par les théories psychopédagogiques. Elle comporte les items 24 à 27 et traite des sous-échelles liées au choix et à la connaissance du programme au moment de l'admission et au choix de l'établissement

comme étant définitif. Le choix de l'établissement fait référence au désir de l'étudiant d'être diplômé dans l'établissement où il suit actuellement sa formation universitaire. En plus de la connaissance du cheminement à suivre et de l'objet des cours qui composent le programme choisi, cette échelle mesure la connaissance qu'a l'étudiant des débouchés sur le marché du travail associés à son programme. Les items 24, 25 et 26 sont cotés par l'étudiant sur une échelle de Likert.

La quatrième échelle mesure l'adaptation de l'étudiant à l'université. Elle est principalement issue des travaux de Spady qui s'inscrivent dans la veine des théories psychologiques, interactionnelles et organisationnelles et qui soutiennent que les intégrations institutionnelle, sociale et académique sont fondamentales pour l'atteinte de la diplomation. À noter également que cette échelle intègre aussi le concept de satisfaction mis de l'avant par Spady. Les items 29 à 51 inclusivement demandent au participant des réponses à placer sur une échelle de Likert, alors que les items 52 à 55 présentent des choix de réponses. Lorsqu'un étudiant affirme être à l'aise avec ses professeurs, leurs types d'enseignement ainsi que leurs méthodes d'évaluation et qu'en plus il a des collègues amicaux et qu'il connaît les services qui sont disponibles pour lui sur son campus, il obtient un score de cote verte pour son intégration académique et sociale, traduisant un contexte propice à la réussite.

La cinquième échelle touche aux compétences et intègre les sous-échelles de la perception qu'a l'étudiant de ses compétences en français, en mathématiques et en utilisation d'outils informatiques et outils de recherche. Ces sous-échelles mettent de l'avant les facteurs identifiés

par les théories psychologiques et psychopédagogiques. Cette échelle correspond aux items 56 à 80 de l'instrument PROSPERE. Les items 56 à 78 sont représentés par une échelle de Likert. La perception de l'étudiant face à ses compétences est de divers ordres. L'étudiant peut se sentir très fort dans l'une de ses compétences et sentir qu'il a besoin d'aide dans une autre. Une autre sous-échelle mesure la perception de l'étudiant quant à ses expériences sur le plan du développement intellectuel et de son expérience sociale, facteurs documentés par Tinto (1975, 1982, 1987, 1993 et 1998) comme influençant la diplomation. Les sous-échelles de la gestion du temps et du stress relèvent des théories psychopédagogiques. En effet, les étudiants qui vivent un niveau de stress trop important peuvent se sentir désavantagés par rapport aux autres (difficulté à se concentrer, sentiment d'être dépassés par la complexité des enseignements, etc.). Pour obtenir un score situé dans la zone de cotation verte, les participants devront exercer un bon contrôle de leur stress et pratiquer une saine gestion de leur temps.

La sixième échelle concerne les obligations externes avec, comme sous-échelles, les problématiques personnelles, l'occupation d'un emploi, les charges familiales et la situation financière. Ces sous-échelles correspondent à des facteurs influençant la diplomation identifiés par les théories sociales et économiques. Cette échelle porte donc sur les problématiques personnelles qui captent une part importante de l'attention et de l'énergie de l'étudiant. Le concept de charges familiales touche les étudiants qui ont des enfants, des responsabilités familiales et autres préoccupations supplémentaires qui peuvent affecter la poursuite de leurs études. Ces réalités amèneront le score des étudiants concernés à la baisse. Il en sera de même pour l'occupation d'un emploi puisque l'étudiant qui consacre temps et énergie à un travail sera

moins disponible pour ses études. La sous-échelle des obligations extérieures englobe aussi la situation financière de l'étudiant de même que ses conditions de vie puisque de piètres conditions de vie peuvent distraire l'étudiant de ses études.

La dernière échelle, qui ne fait pas l'objet d'analyse dans ce présent document, mais qui est utile pour la description des échantillons, porte sur les informations sociodémographiques des étudiants participant au processus. Il s'agit en fait de facteurs influençant la diplomation mis en lumière par les théories sociales dont le genre, l'âge et l'origine ethnique et concerne les énoncés 28 et 94 à 97.

Tableau 3

Illustration de la composition du questionnaire PROSPERE.

6 échelles	21 sous-échelles	Énoncés
Antécédents scolaires	Interruptions antérieures	1 à 7
Intentions et motivations	Intentions face au diplôme	16, 18, 21 et 27
	Motivations professionnelles et intellectuelles	8 à 15
	Cheminement prévu	19, 22 et 23
Programme d'études	Choix et connaissance du programme	24 à 26
	Choix de l'établissement	17 et 20
Adaptation à l'université	Intégration académique	29, 34, 35 et 36
	Intégration sociale	33, 40, 46, 47, 50 et 52 à 55
	Intégration institutionnelle	32, 38, 39, 44, 45, 47 à 49, 51 et 54
	Satisfaction	31, 37 et 42
Compétences	Perception de ses compétences en français	57, 62, 65 et 67
	Perception de ses compétences en mathématiques	68 et 74
	Perception de ses compétences des outils info. et recherche	73 et 78
	Perception de ses compétences en méthodes de travail	56, 58, 59, 61 et 72
	Perception des interactions avec les enseignants et l'institution	30, 41, 43 et 49
	Gestion de l'emploi du temps	63, 64, 70, 71, 75, 76, 79 et 93
Obligations externes	Gestion du stress	60, 66, 69, 77 et 80
	Problèmes personnels	86
	Occupation d'un emploi	90 à 92
	Charges familiales	81, 83, 84 et 89
Renseignements généraux (ne font pas partie des analyses)	Situation financière	82, 85, 87 et 88
	Langue maternelle	96
	Diplôme universitaire le plus élevé déjà obtenu	97
	Âge	95
	Régime d'études poursuivi	28
	Sexe	94

Validité de l'outil

Le questionnaire de l'outil d'intervention PROSPERE a été expérimenté au cours de l'hiver 2004, puis le libellé et la justesse des profils attribués aux étudiants participants ont été approuvés à l'automne 2005 (Bujold, 2005). La pertinence de l'outil pour les étudiants, les professeurs et les directeurs de programmes a été confirmée à l'automne 2005. Ces opérations ont aussi permis de s'assurer du bon fonctionnement de l'outil informatique confidentiel (Bujold, Chenard & Bonin, 2007).

Pour réaliser ces expérimentations, des groupes de discussion ont été mis en place à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et à l'UQTR auprès d'étudiants afin de recueillir leurs commentaires sur la pertinence et l'utilité de l'outil, la présentation et le libellé des profils, l'appréciation globale de l'outil ainsi que la représentativité du profil.

Pour ce qui concerne les profils collectifs, la pertinence de PROSPERE comme outil de conscientisation et de sensibilisation a été vérifiée grâce à un groupe de discussion formé avec des professeurs de l'UQAC. Celui-ci a conclu que l'instrument pourrait éventuellement susciter la création de nouvelles ressources destinées aux étudiants

Les pré-tests, les commentaires recueillis lors de groupes de discussion ainsi que les analyses effectuées sur ces données préliminaires pour détecter les questions aux effets

redondants et celles qui ne sont pas discriminantes, ont finalement permis la finalisation du questionnaire (Bujold et al., 2007).

Comme l'outil PROSPERE recueille des données sociodémographiques et construit des profils personnalisés sur des groupes d'étudiants des différents départements, il peut faciliter la comparaison des profils collectifs des étudiants d'un département par rapport à un autre, à la condition qu'il soit exploité comme outil de recherche. Même s'il n'a jamais été utilisé comme tel, il pourrait démontrer si les étudiants du baccalauréat en psychoéducation possèdent ou non des attributs et des besoins différents de ceux des autres départements de l'UQTR, et, dans un tel cas, faire valoir le besoin de services particuliers.

Les opérations mathématiques prévues

Les données ont d'abord été saisies par l'entremise de Microsoft Excel par l'équipe de l'UQ responsable de PROSPERE. Elles ont ensuite été transférées à l'UQTR où elles ont été transformées en données secondaires dans le logiciel SPSS. C'est à ce moment qu'elles ont été recodées pour devenir des données continues pour ensuite être traitées par le programme informatique afin de fournir les indices de dispersion de la distribution des scores des différentes sous-échelles ainsi que le minimum et le maximum. Le tableau 4 décrit le plan d'analyse effectué.

Tableau 4

Plan d'analyse réalisé

Opérations effectuées	But poursuivi
1. Importation des données saisies dans un fichier Microsoft Excel vers un fichier SPSS.	Permettre de réaliser les opérations statistiques nécessaires à l'analyse comparative.
2. Recodage des données afin que la cote verte équivaille au chiffre zéro plutôt qu'à trois, la cote jaune à un plutôt qu'à deux et la cote rouge à deux plutôt qu'à un.	Rendre les variables continues afin d'y effectuer des statistiques de moyennes.
3. Création d'une variable portant sur le domaine d'étude en fonction du regroupement prévu par l'UQ.	Rassemblement des différents programmes à l'intérieur des sept principaux domaines d'études reconnus par l'UQ afin de les comparer avec les étudiants en psychoéducation.
4. Analyse univariée portant sur les variables sociodémographiques des différents sous-ensembles créés dans l'étape précédente.	Description des différents échantillons.
5. Tests de moyennes réalisés par une ANOVA à un facteur permettant une analyse descriptive de la distribution de fréquences en fonction du domaine d'étude.	Identification des domaines d'études qui se distinguent par leur moyenne, leur minimum ou leur maximum pour les 21 sous-échelles du questionnaire.
6. Tests-t pour des échantillons appariés afin de comparer les moyennes obtenues pour les étudiants de psychoéducation et les autres étudiants regroupés.	Identification des sous-échelles pour lesquelles les moyennes obtenues par les étudiants de psychoéducation sont significativement différentes de celles obtenues par les autres étudiants regroupés.
7. Analyse des résultats qui concernent le domaine de la psychoéducation.	Identification des sous-échelles dans lesquelles les étudiants en psychoéducation se distinguent et qui justifient leur taux supérieur de diplomation.

Dans le but de dresser un portrait-type des étudiants en psychoéducation en fonction des différentes sous-échelles du questionnaire, il a été nécessaire de créer une nouvelle variable regroupant tous les programmes d'études représentés dans l'échantillon global en différents domaines d'études. Pour y arriver, il a été convenu de se référer au classement des divers programmes offerts par l'UQ. Ainsi, l'UQ reconnaît huit domaines d'études principaux soient 1) les arts, 2) les lettres, 3) les sciences appliquées, 4) les sciences de la santé, 5) les sciences de la gestion, 6) les sciences de l'éducation, 7) les sciences humaines et 8) les sciences pures. Dans la présente démarche, les domaines des arts et des lettres ont été jumelés afin de constituer un groupe unique. Par contre, le programme de psychoéducation, qui fait habituellement partie des sciences humaines, a été retiré de ce dernier et classé comme s'il représentait un domaine à lui seul. Ainsi, il sera possible de comparer les résultats des étudiants des sept domaines d'études principaux aux résultats des étudiants du département de psychoéducation. Le tableau 5 décrit les huit domaines d'études exploités dans cette analyse comparative et énumère plusieurs programmes qui composent ces domaines.

Deux stratégies d'analyse, qui présentent des niveaux d'agrégation différents, sont mises de l'avant pour dresser un portrait le plus fidèle possible des caractéristiques réelles des étudiants en psychoéducation. La première stratégie consiste à comparer les moyennes obtenues par les étudiants du département de psychoéducation avec celles obtenues par les sept autres domaines d'étude. Celle-ci vise à identifier les domaines avec lesquels le département de psychoéducation se démarque tout en quantifiant l'importance de cet écart de moyenne. Elle présente un niveau d'agrégation plus fin. La deuxième stratégie consiste à tester l'hypothèse nulle soit qu'il n'existe

pas d'écart significatif entre les moyennes obtenues par les étudiants du département de psychoéducation avec celles obtenues par l'ensemble des étudiants regroupés. Elle présente un niveau d'agrégation plus large et complémentaire à celui qui est plus fin.

Par la suite, des comparaisons entre les moyennes sont calculées à l'aide du logiciel SPSS. D'abord, des tests d'homogénéité, selon la statistique de Levene, sont effectués pour évaluer si les variances sont égales. Ensuite, des ANOVA à un facteur sont réalisées et lorsque la prémisse d'homogénéité est rencontrée, le test de Bonferroni, qui compare les moyennes des groupes deux à deux, comme le fait un test t, ajuste le degré de signification à 0,05. Si les échantillons ne respectent pas la prémisse d'homogénéité des variances, le test de Tamhane's T2 est sélectionné pour ajuster le degré de signification à 0,05. Concrètement, toutes les moyennes des 21 sous-échelles pour les huit domaines d'études sont comparées aux moyennes des autres pour les mêmes sous-échelles. Cependant, seuls les écarts significatifs relevés par les indices Bonferroni ou Tamhane entre deux domaines, dont la psychoéducation, seront relevés (voir les tableaux 7 à 20).

Des tests-t pour échantillons appariés sont utilisés pour comparer les moyennes obtenues par les étudiants en psychoéducation ($n = 72$) avec les moyennes des étudiants des autres domaines d'études regroupés en un seul domaine ($n = 947$). Ces tests permettent de vérifier l'hypothèse nulle selon laquelle il n'existe pas de différence significative entre les moyennes obtenues par les étudiants de psychoéducation et les autres étudiants de l'UQTR regroupés. Les moyennes ont d'abord subi le test de Fisher permettant de tester l'égalité des

variances et d'obtenir une valeur théorique dans la table de Fisher. Il établit le seuil de signification à 0,05.

Des analyses descriptives ont ensuite été réalisées à partir des données socio-démographiques de la dernière échelle du questionnaire. Ces analyses ont été effectuées par l'entremise de tableaux croisés et de fréquences afin de décrire l'échantillon des répondants et les échantillons par domaine d'étude.

Tableau 5

Répartition des étudiants en huit domaines d'études.

Domaines	Étudiants- domaines	Étudiants- programmes	Programmes inclus dans le domaine
1. Arts et lettres	24	10 14	Baccalauréat en arts plastiques Baccalauréat en études françaises
2. Sciences appliquées	34	7 2 5 11 9	Baccalauréat en génie électrique Baccalauréat en génie électrique (concentration génie informatique) Baccalauréat en génie industriel Baccalauréat en informatique Baccalauréat en génie mécanique
3. Sciences de la santé	171	78 8 22 10 53	Baccalauréat en sciences infirmières Baccalauréat en pratique sage-femme Doctorat 1 ^{er} cycle en chiropratique Doctorat 1 ^{er} cycle en médecine podiatrique Majeure en kinésiologie
4. Sciences de la gestion	215	122 90 3	Baccalauréat en sciences comptables Baccalauréat en administration des affaires Baccalauréat en recherche opérationnelle
5. Sciences de l'éducation	247	98 18 30	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseign. primaire Baccalauréat en enseignement des langues secondes Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé

		17	Baccalauréat en enseignement des arts
		25	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (volet primaire)
		11	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (volet secondaire)
		12	Baccalauréat en enseignement secondaire (français)
		6	Baccalauréat en enseignement secondaire (mathématique)
		9	Baccalauréat en enseignement secondaire (science et technologie)
		21	Baccalauréat en enseignement secondaire (univers social)
6. Sciences humaines	170	25	Baccalauréat en communication sociale
		6	Baccalauréat en géographie
		12	Baccalauréat en histoire
		37	Baccalauréat en loisir culture et tourisme
		86	Baccalauréat en psychologie
		4	Baccalauréat en philosophie
7. Sciences pures	86	4	Baccalauréat en biochimie et biotechnologie
		41	Baccalauréat en biologie médicale
		4	Baccalauréat en chimie
		14	Baccalauréat en mathématiques
		3	Baccalauréat en physique
		20	Baccalauréat en sciences biologiques et écologiques
8. Psychoéducation	72		Baccalauréat en psychoéducation

Total : 1 019 étudiants

Les participants et leurs caractéristiques

La population étudiante à l'automne 2007

La population étudiante admise à l'automne 2007 avait l'opportunité de compléter l'instrument PROSPERE sur un support informatique accessible par un lien disponible sur le portail étudiant. Concrètement, 11 185 étudiants ont été appelés à le faire. L'effectif étudiant, pour la saison considérée comprend 7 067 femmes et 4 118 hommes, tel que décrit au tableau 6. L'âge moyen était de 28,1 ans avec un minimum de 17,7 ans et un maximum de 72 ans. La plupart des étudiants, soit 6 735 (60,2%), poursuivaient des études à temps complet.

L'échantillon global

Un portrait-type des étudiants commençant un programme de premier cycle à l'UQTR en 2007 peut être dressé en analysant leurs réponses au questionnaire PROSPERE. Ainsi, après avoir retiré les étudiants dont le questionnaire était incomplet, un échantillon final de 1 019 étudiants a été utilisé. Cet échantillon représentait 9,11% de la population étudiante. La moyenne d'âge de ces étudiants était de 22 ans et 73,1 % (711) d'entre eux étaient des femmes. La grande majorité, soit 91,0 %, était inscrite à temps complet et un étudiant était en situation d'abandon. Ils ont été admis, dans une proportion de 86,3 %, sur la base d'un diplôme d'études collégiales, alors que les autres étaient de retour aux études, proviennent de l'étranger ou étaient admis sur la base d'expériences pertinentes. Cet échantillon regroupait des étudiants inscrits à 38 programmes de premier cycle, comme le présente le tableau 5. Le tableau 6 résume les caractéristiques de la

population étudiante et des échantillons utilisés dans cette analyse comparative. Il est possible d'observer qu'une proportion plus importante de femmes a utilisé l'instrument d'intervention PROSPERE que la proportion de femmes fréquentant l'UQTR. De plus, la moyenne d'âge des répondants composant l'échantillon global était beaucoup moins élevée, alors que la proportion d'étudiants réalisant leur programme à temps plein était plus importante. Au moment de la collecte de données et des analyses, il n'était pas possible de connaître la proportion des étudiants qui vont obtenir leur diplôme ni dans quel programme ils seront les plus nombreux.

L'échantillon d'étudiants en psychoéducation

De l'échantillon global des répondants décrit précédemment, 7,07 % ou 72 étudiants étaient inscrits au baccalauréat en psychoéducation. Cela représente la totalité des étudiants commençant leur baccalauréat en psychoéducation à ce moment. Leur moyenne d'âge était de 22 ans et 73,15 % étaient des femmes. Aussi, 94,44 % étudiaient à temps complet. Cet échantillon différait de la population par son taux plus élevé de femmes, sa moyenne d'âge plus faible et son taux plus élevé d'étudiants poursuivant des études à temps plein.

Tableau 6

Description de la population étudiante et des répondants à l'instrument PROSPERE à l'UQTR pour l'automne 2007

	Population étudiante	Échantillon global	Échantillon d'étudiants en psychoéducation
Nombre d'étudiants	11 185	1 019	72
Nombre d'hommes	4 118 (37,2 %)	308 (27,9%)	20 (27,8%)
Nombre de femmes	7 067 (62,8 %)	711 (73,1%)	52 (73,2%)
Âge moyen	28,1 ans	22 ans	22 ans
Âge minimum	17,7 ans	18 ans	19 ans
Âge maximum	72 ans	58 ans	50 ans
Temps plein	6 735 (60,2%)	927 (91,0%)	68 (94,4%)
Temps partiel	4 450 (38,8%)	92 (9,0%)	4 (5,6%)

Considérations éthiques

Étant donné que l'équipe responsable de PROSPERE au niveau de la direction de l'UQ a partagé une version dépersonnalisée de sa base de données, aucun certificat d'éthique n'a été nécessaire pour réaliser cette analyse comparative.

Les limites méthodologiques de cette analyse comparative

L'instrument utilisé dans cette analyse, soit PROSPERE, n'a pas été conçu pour de telles analyses statistiques. Cela représente un biais méthodologique qui peut engendrer des résultats erronés. De plus, cet instrument présente un taux de validité faible, ce qui rend la comparaison des résultats difficile.

Seules les données de la cohorte 2007 ont pu être utilisées dans cette analyse, les données antérieures à 2007 n'étant pas disponibles et celles de 2008, bien que disponibles, présentaient des variations trop importantes aux scores obtenus aux sous-échelles.

Il serait fort possible que l'échantillon composé de répondants volontaires ne soit pas représentatif de la population étudiante à la même période. En effet, ces répondants peuvent posséder des caractéristiques communes qui les mènent à être volontaires mais qui les distinguent de la population étudiante. Par exemple, les étudiants répondant sont peut-être ceux qui ont le plus besoin d'aide ce qui les pousserait à compléter cet outil d'intervention. Ou encore, au contraire, ce sont des étudiants qui sont le plus à l'aise, aux plans académique et social, à l'université qui osent compléter un tel outil.

De plus, l'échantillon de répondants ne semble pas permettre la généralisation des résultats de cette analyse à toute la population étudiante puisque ce dernier comptait plus de femmes.

Résultats

Cette section présente les résultats des analyses statistiques réalisées en lien avec les objectifs et les questions de recherche énoncés dans ce rapport. L'analyse des distributions de fréquence des différentes variables à l'étude montrait des distributions symétriques, ce qui permettait de recourir à des tests d'analyse statistique paramétriques. Considérant que des données sont manquantes pour certains répondants au questionnaire, le nombre de participants peut varier d'une analyse à l'autre en fonction des données disponibles. Rappelons que deux stratégies sont appliquées, soit celle de comparer les étudiants du département de psychoéducation avec les sept autres domaines d'études séparément et celle de les comparer avec les autres participants regroupés en un seul tout.

Résultats de tests de moyennes entre le domaine de la psychoéducation et les autres domaines

Le huitième domaine, celui de la psychoéducation, se démarque lorsqu'il est comparé aux autres domaines d'étude. En effet, les étudiants du département de psychoéducation obtiennent des moyennes significativement plus élevées pour les sous-échelles touchant les intentions face au diplôme et les problématiques personnelles (Il est à noter qu'une moyenne élevée à la sous-échelle des problématiques personnelles est un résultat positif). Leur moyenne, lorsqu'elle est comparée à celles des autres domaines d'études, est cependant significativement plus basse aux sous-échelles de perception face aux compétences en informatique et de l'intégration sociale.

Tableau 7

*Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études pour la sous-échelle
« Intentions face au diplôme » (N=1019)*

		Cote rouge 1	Cote jaune 2	Cote verte 3	Total
Domaine 1 : Arts et lettres	N	0	9	15	24
	%	0,0%	37,5%	62,5%	
Domaine 2 : Sciences appliquées	N	0	18	69	87
	%	0,0%	20,7%	79,3%	
Domaine 3 : Sciences de la santé	N	0	14	145	159
	%	0,0%	8,8%	91,2%	
Domaine 4 : Sciences de la gestion	N	0	43	172	215
	%	0,0%	20,0%	80%	
Domaine 5 : Science de l'éducation	N	0	49	198	247
	%	0,0%	19,8%	80,2%	
Domaine 6 : Sciences humaines	N	0	24	146	170
	%	0,0%	14,1%	85,9%	
Domaine 7 : Sciences pures	N	0	10	35	45
	%	0,0%	22,2%	77,8%	
Domaine 8 : Psychoéducation	N	0	6	66	72
	%	0,0%	8,3%	91,7%	
Total	N	0	173	846	1 019
	%	0,0%	17,0%	83,0%	

Le tableau 7 montre qu'aucun étudiant participant à l'étude n'a reçu la cote rouge, valant 1, pour la sous-échelle des intentions face au diplôme. Celle-ci est liée aux théories psychologiques puisqu'elle dépend fortement de la motivation et a été identifiée comme étant un facteur influençant la diplomation par Tinto et fait partie de la première version de son modèle paru en 1975. Ainsi, tous les étudiants affirment commencer leur programme d'étude en ayant l'intention de le compléter et il semblerait que 83,0% aient la ferme intention de posséder le diplôme lié aux études qu'ils débute à ce moment. Les étudiants du département de psychoéducation sont ceux qui obtiennent le plus haut pourcentage de cote verte, suivis de près par les étudiants du domaine

d'études des sciences de la santé. Les étudiants du domaine des arts et lettres semblent loin derrière avec un pourcentage de cote verte de 62,5%, alors que les avant-derniers, les étudiants en sciences pures obtiennent un pourcentage de 77,8% de cotes vertes.

Tableau 8

Moyennes et écarts-types pour la sous-échelle « Intentions face au diplôme » (N=1019)

	N	M	ÉT	Min	Max
Domaine 1 : Arts et lettres	24	2,63*	0,495	2	3
Domaine 2 : Sciences appliquées	87	2,79	0,407	2	3
Domaine 3 : Sciences de la santé	159	2,91	0,284	2	3
Domaine 4 : Sciences de la gestion	215	2,80	0,401	2	3
Domaine 5 : Science de l'éducation	247	2,80	0,400	2	3
Domaine 6 : Sciences humaines	170	2,86	0,349	2	3
Domaine 7 : Sciences pures	45	2,78	0,420	2	3
Domaine 8 : Psychoéducation	72	2,92*	0,278	2	3
Total	1 019	2,83	0,376	2	3

* $p \leq 0,05$

L'analyse des résultats offerts par une ANOVA à un facteur mettant en relation le score pour la sous-échelle des intentions face au diplôme et le domaine d'étude des répondants révèle, dans un premier temps, que les étudiants en psychoéducation obtiennent la moyenne la plus élevée par rapport à leurs intentions face au diplôme, 2,92, alors que la moyenne globale est de 2,83. Ils possèdent aussi le plus petit écart-type ce qui veut dire que les étudiants en psychoéducation ont répondu de façon plus similaire que les autres. De plus, leur moyenne est significativement différente de celle obtenue par le domaine des arts et lettres qui ont obtenu la plus faible soit de 2,63. Cette différence de moyenne représente un écart significatif dans une proportion de $F(1011,1018) = 3,49, p < 0,05$.

Ainsi, les étudiants en psychoéducation présenteraient davantage l'intention d'obtenir leur diplôme que les étudiants du domaine des arts et lettres. Cette conclusion a d'abord découlée de l'analyse comparative entre cette sous-échelle et les différents domaines d'étude. Elle s'en retrouve renforcée parce que cette plus forte intention qu'on les étudiants de psychoéducation d'obtenir le diplôme dans le programme suivi est aussi présente lorsque les sept domaines d'étude sont regroupés.

Tableau 9

*Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études pour la sous-échelle
« Perception de ses compétences lors d'utilisation d'outils informatiques et de recherche »
(N=1019)*

		Cote rouge 1	Cote jaune 2	Cote verte 3	Total
Domaine 1 : Arts et lettres	N	2	13	9	24
	%	8,3%	54,2%	37,5%	
Domaine 2 : Sciences appliquées	N	2	53	32	87
	%	2,3%	60,9%	36,8%	
Domaine 3 : Sciences de la santé	N	8	98	53	159
	%	5,0%	61,6%	33,3%	
Domaine 4 : Sciences de la gestion	N	11	130	74	215
	%	5,1%	60,5%	34,4%	
Domaine 5 : Science de l'éducation	N	8	166	73	247
	%	3,2%	67,2%	29,6%	
Domaine 6 : Sciences humaines	N	9	115	46	170
	%	5,3%	67,6%	27,1%	
Domaine 7 : Sciences pures	N	1	31	13	45
	%	2,2%	68,9%	28,9%	
Domaine 8 : Psychoéducation	N	13	44	15	72
	%	18,1%	61,1%	20,8%	
Total	N	54	650	315	1 019
	%	5,3%	63,8%	30,9%	

La sous-échelle de la perception de ses compétences à l'utilisation d'outils informatiques et de recherche est en relation avec la théorie psychopédagogique puisqu'elle fait partie de l'historique académique et d'acquis scolaires de l'étudiant. Bien que les théories psychopédagogiques naissent dans les années 1980, Spady avait identifié dès 1970 que le niveau de performance académique influence la diplomation. La perception de ses compétences lors de l'utilisation d'outils informatiques et de recherche est la sous-échelle qui obtient la moyenne

globale la plus faible de toutes les sous-échelles. Tel qu'illustré au tableau 9, la plupart des étudiants obtiennent la cote jaune, ou 2, et ceci dans une proportion de 63,8%. Le domaine du programme de psychoéducation obtient pour sa part la proportion la plus élevée d'étudiants recevant la cote rouge, ou 1. La moyenne d'étudiants en difficulté étant de 5,3%, le huitième domaine se démarque en obtenant plus de trois fois cette proportion soit 18,1%. Celui-ci fait également piètre figure si l'on regarde la proportion d'étudiants ayant obtenu la cote verte ou 3. Ainsi, la psychoéducation est le domaine qui possède la plus petite proportion d'étudiants obtenant la cote verte (20,8%). Ils présentent cependant une proportion moyenne de 61,1% d'étudiants obtenant la cote jaune alors que la moyenne globale est de 63,8%. Les étudiants du domaine des arts et lettres présentent la plus forte proportion d'étudiants obtenant la cote verte et ceux des sciences pures la plus petite proportion d'étudiants en difficulté.

Tableau 10

Moyennes et écarts-types pour la sous-échelle « Perception de ses compétences lors de l'utilisation d'outils informatiques et de recherche » (N=1019)

	N	M	ÉT	Min	Max
Domaine 1 : Arts et lettres	24	2,29	0,624	1	3
Domaine 2 : Sciences appliquées	87	2,34*	0,535	1	3
Domaine 3 : Sciences de la santé	159	2,28	0,548	1	3
Domaine 4 : Sciences de la gestion	215	2,29*	0,509	1	3
Domaine 5 : Science de l'éducation	247	2,26	0,542	1	3
Domaine 6 : Sciences humaines	170	2,22	0,530	1	3
Domaine 7 : Sciences pures	45	2,27	0,557	1	3
Domaine 8 : Psychoéducation	72	2,03*	0,627	1	3
Total	1 019	2,26	0,545	1	3

* $p \leq 0,05$

Lors de l'analyse des données concernant la sous-échelle de la perception des compétences dans l'utilisation d'outils informatiques et de recherche, les étudiants du département de psychoéducation sont ceux qui estiment avoir le moins de compétences. Ils affichent en effet une moyenne de 2,03 alors que la moyenne globale est de 2,26. Les étudiants du département de psychoéducation semblent loin derrière en présentant une moyenne sous la moyenne globale et un écart de 0,19 avec le domaine des sciences humaines qui est avant-dernier dans le classement. La signification de l'écart entre la moyenne obtenue par le domaine de la psychoéducation et celui des sciences appliquées est de $F(1011,1018) = 2,50$, $p < 0,01$ et celle de l'écart avec celui des sciences de la gestion est de $F(1011,1018) = 1,90$, $p < 0,05$. Les étudiants du département de psychoéducation ont obtenu le plus petit écart-type. Donc, les étudiants en psychoéducation ont une perception plus faible de leurs compétences lors de l'utilisation d'outils informatiques et de recherche par rapport aux domaines des sciences appliquées et des sciences de la gestion, ces deux derniers possédant les moyennes les plus élevées (2,34 et 2,29). Cette

conclusion provient de l'analyse comparative entre cette sous-échelle et les différents domaines d'étude et est renforcée par la plus forte intention des étudiants de psychoéducation d'obtenir le diplôme dans le programme suivi, observée lorsque les sept autres domaines d'étude sont regroupés.

Tableau 11

*Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études pour la sous-échelle
« Intégration sociale » (N=1019)*

		Cote rouge 1	Cote jaune 2	Cote verte 3	Total
Domaine 1 : Arts et lettres	N	0	13	11	24
	%	0,0%	54,2%	45,8%	
Domaine 2 : Sciences appliquées	N	0	47	40	87
	%	0,0%	54,0%	46,0%	
Domaine 3 : Sciences de la santé	N	0	66	93	159
	%	0,0%	41,5%	58,5%	
Domaine 4 : Sciences de la gestion	N	4	120	91	215
	%	1,9%	55,8%	42,3%	
Domaine 5 : Science de l'éducation	N	2	154	91	247
	%	0,8%	62,3%	36,8%	
Domaine 6 : Sciences humaines	N	4	88	78	170
	%	2,4%	51,8%	45,9%	
Domaine 7 : Sciences pures	N	0	23	22	45
	%	0,0%	51,1%	48,9%	
Domaine 8 : Psychoéducation	N	1	47	24	72
	%	1,4%	65,3%	33,3%	
Total	N	11	558	450	1 019
	%	1,1%	54,8%	44,2%	

L'intégration sociale a d'abord été identifiée comme un indicateur de la diplomation par Spady en 1960. Il la décrivait comme étant la capacité d'un étudiant à vivre des relations de collaboration dans son milieu universitaire qui lui permettent de se créer un environnement agréable et soutenant. Lors de l'analyse des réponses pour la sous-échelle « Intégration sociale », il a été possible de constater que la plupart des répondants au questionnaire PROSPERE ont reçu la cote jaune correspondante à la valeur 2 ou à « attention à apporter », tel qu'illustrer par le tableau 11. Seuls les étudiants du domaine des sciences de la santé sont plus nombreux à obtenir la cote verte que les cotes jaune et rouge. Les domaines des arts et lettres, des sciences appliquées, des

sciences de la santé et des sciences pures ne comptent pas d'étudiants en difficulté d'intégration sociale. Les étudiants du domaine de la psychoéducation, en plus d'avoir un étudiant en difficulté, possède le plus faible taux d'étudiants ayant obtenu la cote verte; ils présentent ainsi le plus haut taux d'étudiants ayant obtenu la cote jaune.

Tableau 12

Moyennes et écarts-types pour la sous-échelle « Intégration sociale » (N=1019)

	N	M	ÉT	Min	Max
Domaine 1 : Arts et lettres	24	2,46	0,509	2	3
Domaine 2 : Sciences appliquées	87	2,46	0,501	2	3
Domaine 3 : Sciences de la santé	159	2,58**	0,494	2	3
Domaine 4 : Sciences de la gestion	215	2,40	0,529	1	3
Domaine 5 : Science de l'éducation	247	2,36	0,498	1	3
Domaine 6 : Sciences humaines	170	2,44	0,543	1	3
Domaine 7 : Sciences pures	45	2,49	0,506	2	3
Domaine 8 : Psychoéducation	72	2,32**	0,499	1	3
Total	1 019	2,43	0,517	1	3

** $p \leq 0,01$

Les analyses concernant la sous-échelle de l'intégration sociale attribuent une moyenne de 2,32, soit la plus faible, aux étudiants en psychoéducation. Cette moyenne n'est pas significativement différente de la plupart des moyennes obtenues par les autres domaines d'études à l'exception des sciences de la santé qui ont obtenu la moyenne la plus élevée à 2,58. La différence entre ces deux moyennes est significative dans une proportion de $F(1011,1018) = 4,516$, $p < 0,01$. Donc, les étudiants débutant leur baccalauréat en psychoéducation vivent une intégration sociale plus difficile que ceux du domaine de la santé.

Tableau 13

*Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études pour la sous-échelle
« Problématiques personnelles » (N=1019)*

		Cote rouge 1	Cote jaune 2	Cote verte 3	Total
Domaine 1 : Arts et lettres	N	0	3	21	24
	%	0,0%	12,5%	87,5%	
Domaine 2 : Sciences appliquées	N	3	14	70	87
	%	3,4%	16,1%	80,5%	
Domaine 3 : Sciences de la santé	N	6	21	132	159
	%	3,8%	13,2%	83,0%	
Domaine 4 : Sciences de la gestion	N	10	43	162	215
	%	4,7%	20,0%	75,3%	
Domaine 5 : Science de l'éducation	N	3	40	204	247
	%	1,2%	16,2%	82,6%	
Domaine 6 : Sciences humaines	N	3	20	147	170
	%	1,8%	11,8%	86,5%	
Domaine 7 : Sciences pures	N	0	6	39	45
	%	0,0%	13,3%	86,7%	
Domaine 8 : Psychoéducation	N	0	7	65	72
	%	0,0%	9,7%	90,3%	
Total	N	25	154	840	1 019
	%	2,5%	15,1%	82,6%	

Le tableau 13 portant sur la sous-échelle « Problématiques personnelles », montre qu'un petit nombre d'étudiants ont obtenu la cote rouge, correspondante à la valeur 1, mais qu'aucun de ceux-ci ne relève des domaines des arts et lettres, des sciences pures et de la psychoéducation. Ces derniers obtiennent la plus grande proportion de cote verte, correspondante à la cote trois, ce qui signifie qu'ils affirment vivre moins de situation qui capte une importante partie de leur attention et énergie.

Tableau 14

Moyennes et écarts-types pour la sous-échelle « Problématiques personnelles » (N=1019)

	N	M	ÉT	Min	Max
Domaine 1 : Arts et lettres	24	2,88	0,338	2	3
Domaine 2 : Sciences appliquées	87	2,77	0,499	1	3
Domaine 3 : Sciences de la santé	159	2,79	0,491	1	3
Domaine 4 : Sciences de la gestion	215	2,71*	0,549	1	3
Domaine 5 : Science de l'éducation	247	2,81	0,420	1	3
Domaine 6 : Sciences humaines	170	2,85	0,407	1	3
Domaine 7 : Sciences pures	45	2,87	0,344	2	3
Domaine 8 : Psychoéducation	72	2,90*	0,298	2	3
Total	1 019	2,80	0,458	1	3

* $p \leq 0,05$

Les problématiques personnelles qui peuvent affecter les étudiants sont des événements ou des situations qui risquent de miner leur attention et de leur faire perdre leur énergie. L'examen des moyennes pour cette sous-échelle révèle que les étudiants en psychoéducation possèdent la moyenne la plus élevée, témoignant d'un plus faible taux de problématiques personnelles que les étudiants des autres domaines. Leur moyenne de 2,90 se rapproche de celle de la plupart des étudiants de l'UQTR, dont la moyenne globale est de 2,80. Les étudiants du département de psychoéducation se distinguent significativement de ceux du domaine des sciences de la gestion qui possèdent la moyenne la plus faible (2,71). L'écart entre ces deux moyennes est significatif dans une proportion de $F(1011,1018) = 2,387, p < 0,050$.

Résultats de tests de moyennes entre les étudiants de psychoéducation et les autres étudiants regroupés

La stratégie d'analyse retenue inclut une comparaison des moyennes obtenues, pour toutes les sous-échelles, par les étudiants au département de psychoéducation avec celles obtenues par l'ensemble des autres étudiants ayant participé à l'étude. Ainsi, il a été décidé de regrouper tous les domaines d'études et de mettre leurs moyennes en relation avec les moyennes obtenues par les étudiants du département de psychoéducation, et ce, pour les 21 sous-échelles proposés par le questionnaire PROSPERE. Cette comparaison de variance a été effectuée grâce à des tests de khi-carré. Lors de ce processus, quelques différences significatives apparaissent et sont décrites dans les pages qui suivent. Leurs moyennes sont significativement inférieures en matière d'interruption antérieure des études et de la perception de leurs compétences en informatique et significativement supérieures pour les sous-échelles des intentions face au diplôme et des problématiques personnelles.

Tableau 15

Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études confondus et pour le domaine de la psychoéducation pour la sous-échelle « Interruption antérieure des études » (N=1019)

		Cote rouge 1	Cote jaune 2	Cote verte 3	Total
Tous les étudiants confondus	N	2	284	661	947
	%	0,2%	30,0%	69,8%	
Les étudiants du département de psychoéducation	N	0	30	42	72
	%	0,0%	41,7%	58,3%	
Total	N	2	314	703	1 019
	%	0,2%	30,8%	69,0%	

Il est question d'interruption antérieure des études lorsqu'un individu peut avoir arrêté ses études, pour plusieurs sessions ou années, pour quelque raison que ce soit. Cette sous-échelle découle de la théorie psychopédagogique puisqu'elle est liée à l'historique scolaire de l'étudiant. Le tableau 15 révèle que les étudiants du département de psychoéducation se distinguent négativement lorsqu'il est question d'interruptions antérieures des études. Bien que le domaine de la psychoéducation ne présente aucun étudiant en difficulté, alors qu'on en voit deux dans les autres domaines d'études de l'UQTR, la proportion d'étudiants en difficulté est toutefois pratiquement la même. La différence se situe dans la répartition des cotes jaunes et vertes. Les étudiants de l'UQTR obtiennent une proportion plus élevée de dix points de cotes vertes que les étudiants de psychoéducation et, en corollaire, inférieure aussi de dix points de cotes jaunes, laissant les étudiants de psychoéducation avec des taux de diplomation moins élevés qu'attendus.

Tableau 16

Analyse de la variance pour la sous-échelle « Interruption antérieure des études » (N=1019)

	Domaines	N	M	ÉT
Interruption antérieure des études	Tous les étudiants confondus	947	2,70	0,465
	Les étudiants du département de psychoéducation	72	2,58*	0,496
Total		1019	2,85	0,477

* $p \leq 0,05$

Pour la sous-échelle « Interruption antérieure des études », les étudiants de psychoéducation se démarquent significativement des autres domaines d'étude réunis en obtenant une moyenne plus faible χ^2 (2, N = 1019) = 7,54, $p = 0,05$, avec toutefois un faible degré de signification. Ainsi, les étudiants en psychoéducation affirment avoir davantage interrompu leurs études.

Tableau 17

Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études confondus et pour le domaine de la psychoéducation pour la sous-échelle « Intentions face au diplôme » (N=1019)

		Cote rouge 1	Cote jaune 2	Cote verte 3	Total
Tous les étudiants confondus	N	0	167	780	947
	%	0,0%	17,6%	82,4%	
Les étudiants du département de psychoéducation	N	0	6	66	72
	%	0,0%	8,3%	91,7%	
Total	N	0	173	846	1 019
	%	0,0%	17,0%	83,0%	

Le tableau 17 décrit les résultats obtenus pour la sous-échelle des intentions face au diplôme. Les résultats révèlent qu'aucun étudiant de l'UQTR, domaine de la psychoéducation inclus, n'est en difficulté (cote 1). Les étudiants du département de psychoéducation se distinguent en affichant une proportion plus élevée d'étudiants ayant obtenu la cote verte, près de dix points de plus, et une proportion plus faible d'étudiants ayant obtenu la cote jaune.

Tableau 18

Analyse de la variance pour la sous-échelle « Intentions face au diplôme » (N=1019)

	Domaines	N	M	ÉT
Intentions face au diplôme	Tous les étudiants confondus	947	2,82	0,381
	Les étudiants du département de psychoéducation	72	2,92*	0,278
Total		1 990	2,85	0,356

* $p \leq 0,05$

Dans le cas des intentions face à la diplomation, les moyennes obtenues par les étudiants du département de psychoéducation est significativement plus élevée que celle obtenue par les autres programmes regroupés en un seul domaine d'études. Cette interprétation est possible grâce au test de khi-deux qui qualifie la variance de significative $\chi^2 (2, N = 1019) = 21,00, p = 0,043$. La moyenne du domaine correspondant au baccalauréat en psychoéducation est de 2,92, alors que celle associée à l'ensemble des autres étudiants réunis est de 2,82. L'écart-type est aussi plus restreint pour le domaine correspondant aux étudiants en psychoéducation. Ils ont donc des intentions plus fermes de poursuivre leurs études dans le programme débuté jusqu'à l'obtention du diplôme. Cette conclusion provient de l'analyse comparative entre cette sous-échelle et les différents domaines d'étude, dans laquelle les étudiants de psychoéducation se démarquaient de ceux du domaine des arts et lettres notamment, et est renforcée par la plus forte intention des étudiants de psychoéducation d'obtenir le diplôme dans le programme suivi, observée lorsque les sept autres domaines d'étude sont regroupés.

Tableau 19

Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études confondus et pour le domaine de la psychoéducation pour la sous-échelle « Perception de ses compétences lors de l'utilisation d'outils informatiques et de recherche » (N=1019)

		Cote rouge 1	Cote jaune 2	Cote verte 3	Total
Tous les étudiants confondus	N	41	606	300	947
	%	4,3%	64,0%	31,7%	
Les étudiants du département de psychoéducation	N	13	44	15	72
	%	18,1%	61,1%	20,8%	
Total	N	54	650	315	1 019
	%	5,3%	63,8%	30,9%	

Le tableau 19 montre que les étudiants du département de psychoéducation ont une perception plus négative de leurs compétences en utilisation d'outils informatiques et de recherche. Le domaine de la psychoéducation montre une proportion trois fois plus élevée d'étudiants en difficulté que celle obtenue par les autres étudiants du l'UQTR regroupés. Ces derniers ont aussi une proportion plus importante d'étudiants ayant obtenu la cote verte, ou 3.

Tableau 20

Analyse de la variance pour la sous-échelle
« Perception de ses compétences lors d'utilisation d'outils informatiques et de recherche »
(N=1019)

	Domaines	N	M	ÉT
Perception de ses compétences en informatique	Tous les étudiants confondus	947	2,27	0,534
	Les étudiants du département de psychoéducation	72	2,03**	0,627
Total		1 990	2,25	0,544

** $p \leq 0,00$

De plus, la perception qu'ont les étudiants en psychoéducation de leur habileté dans l'utilisation d'outils informatiques et de recherche est significativement plus faible que la perception des autres domaines d'études ici confondus, avec un degré de signification de 0,002 χ^2 (2, N = 1019) = 2,42, $p = 0,002$. Les étudiants en psychoéducation ont donc répondu que leur situation est, en moyenne, plus faible face aux questions concernant cette sous-échelle, que l'ont fait les étudiants des autres domaines d'études. Ainsi, les étudiants admis au baccalauréat en psychoéducation obtiennent une moyenne de 2,03, ce qui est significativement inférieur à la moyenne de 2,27 obtenue par les autres étudiants. Cette observation découle de l'analyse de la variance entre les deux moyennes obtenues pour cette sous-échelle. Lors de la comparaison des moyennes par domaines, les étudiants de psychoéducation se démarquaient de ceux des domaines des sciences appliquées et de gestion. Ce résultat se confirme également lorsque les sept autres domaines d'étude sont regroupés.

Tableau 21

Distribution des résultats obtenus par les différents domaines d'études confondus et pour le domaine de la psychoéducation pour la sous-échelle « Problématiques personnelles » (N=1019)

		Cote rouge 1	Cote jaune 2	Cote verte 3	Total
Tous les étudiants confondus	N	25	147	775	947
	%	2,6%	15,5%	81,8%	
Les étudiants du département de psychoéducation	N	0	7	65	72
	%	0,0%	9,7%	90,3%	
Total	N	25	154	840	1 019
	%	2,5%	15,1%	82,4%	

Le tableau 21 décrit les distributions des résultats pour la sous-échelle « Problématiques personnelles » dans laquelle, les étudiants du département de psychoéducation se démarquent positivement par une proportion plus élevée d'étudiants ayant obtenu la cote verte, ou 3, une proportion plus faible que la moyenne d'étudiants ayant obtenu la cote jaune et l'absence d'étudiants en difficulté.

Tableau 22

Analyse de la variance pour la sous-échelle « Problématiques personnelles » (N=1019)

	Domaines	N	M	ÉT
Problématique personnelle	Tous les étudiants confondus	947	2,79	0,467
	Les étudiants du département de psychoéducation	72	2,90*	0,298
Total		1 019	2,80	0,457

* $p \leq 0,05$

Pour la sous-échelle « Problématiques personnelles », les étudiants en psychoéducation obtiennent une moyenne de 2,90, significativement plus élevée que celle des étudiants des autres domaines d'étude à 2,79, dans une proportion significative de 0,047 $\chi^2(2, N = 1019) = 18,45$ $p = 0,047$. L'écart-type pour la moyenne des étudiants en psychoéducation est aussi beaucoup moins étendu que pour les autres étudiants. Ainsi, les étudiants de psychoéducation déclarent vivre moins de situations qui captent une part importante de leur attention et de leur énergie. Cette conclusion est d'abord apparue lors de l'analyse comparative entre cette sous-échelle et les différents domaines d'étude, dans laquelle les étudiants de psychoéducation se démarquaient de ceux du domaine des sciences de la gestion. Ce résultat se confirme lorsque les sept autres domaines d'étude sont regroupés.

Tableau 23

Conclusions des sous-échelles dont la moyenne des étudiants du domaine de la psychoéducation est significativement différente de celle des étudiants des autres domaines

Sous-échelles	Conclusions
▪ Intentions face au diplôme	Plus fermes que les autres étudiants dans leur ensemble et plus particulièrement vis-à-vis de ceux du domaine des arts et lettres.
▪ Perception des compétences lors d'utilisation d'outils informatiques et de recherche	Plus faible que les autres étudiants dans leur ensemble, plus particulièrement vis-à-vis de ceux des domaines des sciences appliquées et de la gestion.
▪ Problématiques personnelles	Moins que les autres étudiants dans leur ensemble, plus particulièrement vis-à-vis de ceux du domaine des sciences de la gestion.
▪ Intégration sociale	Plus difficile que les étudiants du domaine des sciences de la santé, mais pas de l'ensemble des étudiants.
▪ Interruption antérieure des études	Plus fréquente que les autres étudiants dans leur ensemble, mais pas plus qu'un autre domaine en particulier.

Le tableau 23 résume la situation des étudiants en psychoéducation par rapport aux autres étudiants de l'UQTR aux sous-échelles pour lesquelles existe une différence significative entre les deux groupes. Les moyennes des étudiants en psychoéducation sont significativement plus élevées pour les intentions face au diplôme et aux problématiques personnelles, alors qu'elles sont significativement plus basses pour l'intégration sociale, les interruptions antérieures des études et la perception de ses compétences lors d'utilisation d'outils informatiques et de recherche.

Discussion

Le processus d'analyse comparative et le choix de l'outil d'évaluation ont permis d'atteindre en partie les objectifs prévus à ce mémoire, soit 1) de comparer les étudiants du département de psychoéducation avec les autres étudiants de l'UQTR et 2) de les comparer aux autres étudiants des différents programmes offerts par le même établissement et 3) d'identifier quelles sont les théories qui pourraient expliquer la différence entre ces taux. Dans un premier temps les résultats de cette analyse comparative seront discutés, ensuite, des pistes d'intervention et de recherche seront suggérées et, enfin, les limites de cette étude concluront cette partie.

Interprétation des résultats

Alors que les premières observations sur le taux de diplomation en 2007 des étudiants en psychoéducation pouvaient porter à croire qu'ils sont différents, les résultats des analyses démontrent qu'ils ne se sont démarqués qu'en quatre occasions des autres étudiants de l'UQTR regroupés, ce qui pourrait tenir du hasard. De plus, dans les situations où les étudiants de psychoéducation se démarquent, une analyse plus approfondie ne soutient pas l'importance de la distinction et n'indique pas de manière significative vis-à-vis de quels programmes ces différences apparaissent. Car, si différences significatives il y a, elles ne le sont que faiblement et entre trop peu de programmes. De plus, lorsque les étudiants de psychoéducation se sont démarqués, ce n'était pas toujours de façon positive. En conséquence, les résultats de cette

analyse comparative sont peu concluants et peuvent difficilement permettre d'identifier les théories susceptibles d'expliquer la différence entre les taux de diplomation des étudiants de psychoéducation et ceux des autres étudiants de l'UQTR.

En examinant de manière détaillée les résultats concernant la sous-échelle des intentions face au diplôme, les étudiants en psychoéducation présentent une moyenne plus élevée quant à ces intentions. Lorsque les résultats des domaines sont analysés séparément, le domaine de la psychoéducation se distingue significativement de celui des arts et lettres. Lorsqu'ils sont comparés aux autres étudiants de l'UQTR, leur moyenne est significativement plus élevée. Ils obtiennent aussi le plus petit écart-type dans les deux cas. Ainsi, les étudiants en psychoéducation tiendraient davantage à obtenir leur diplôme que les étudiants des autres domaines. Rappelons que le concept des intentions face à l'obtention d'un diplôme se classe dans une approche psychologique décrivant des facteurs influençant la diplomation et que, selon Bujold et Pageau (2000), il s'agit d'un excellent indicateur d'atteinte de la diplomation.

Concernant la sous-échelle de l'intégration sociale, Tinto (1987) a énoncé l'effet facilitant pour les étudiants, vis-à-vis de l'obtention de leur diplôme, de se sentir à l'aise avec leurs pairs et avec le corps professionnel et enseignant. Cette sous-échelle appartient à la théorie interactionnelle. Pourtant, malgré un taux de diplomation plus élevé, les résultats des étudiants en psychoéducation ne se distinguent significativement que de ceux des étudiants des sciences de la santé qui possèdent toutefois la moyenne la plus élevée de cette sous-échelle. En effet, il semble que ce ne soient pas les étudiants de psychoéducation en soi qui se distinguent avec une moyenne

plus basse, mais plutôt ceux des sciences de la santé qui se distinguent avec des résultats assez élevés (tableaux 11 et 12). Le domaine de la psychoéducation présente la plus faible moyenne dans cette sous-échelle, ce qui suppose que plusieurs étudiants se sentent en général peu à l'aise avec leurs pairs et leurs professeurs. Toutefois, étant donné que la moyenne est de plus de 2, la situation est acceptable pour la plupart des étudiants.

Les problématiques personnelles que peuvent vivre les étudiants sont des situations qui accaparent en partie leur attention et leur énergie. Il s'agit donc, selon Pageau et Bujold (2003), d'un bon indicateur de réussite académique. L'examen des moyennes des domaines pour cette sous-échelle révèle que les étudiants en psychoéducation possèdent la moyenne la plus élevée, mais de manière statistiquement significative que vis-à-vis de celle obtenue par le domaine des sciences de la gestion, avec cependant un faible degré de signification. La moyenne obtenue par le domaine de la psychoéducation est significativement différente lorsqu'elle est comparée à celle obtenue par les autres étudiants de l'UQTR. Cela signifie qu'ils ont révélé vivre moins de problématiques personnelles que les étudiants des autres domaines. À noter que les résultats à cette sous-échelle doivent être pris avec précaution puisqu'ils ne relèvent que d'un seul item au questionnaire.

Les compétences liées à l'utilisation d'outils informatiques et de recherche constituent des habiletés que la plupart des étudiants devraient avoir développées aux niveaux antérieurs de leurs études, de la fin de leurs études secondaires jusqu'à la fin de leur cheminement collégial (Bujold et al., 2007). Selon Gordon (2003), ce genre d'acquis académique, tel que désigné par l'approche

psychopédagogique, apparaît être un facteur-clé pour la diplomation. Dans le présent cas, les étudiants du département de psychoéducation possèdent la moyenne la plus basse concernant cette sous-échelle. De plus, le domaine de la psychoéducation ne s'est différencié que vis-à-vis de deux autres domaines, celui des sciences appliquées et celui des sciences de la gestion. Toutefois, les différences de moyennes observées sont peu significatives ($p \leq 0,05$). Cette réalité représente un obstacle à la diplomation pour plusieurs étudiants de ce département.

Les étudiants du département de psychoéducation se démarquent aussi par une moyenne plus élevée que celle obtenue par les étudiants de l'UQTR pour ce qui concerne la sous-échelle des interruptions antérieures des études. Selon Chenard et Fortier (2005), un étudiant qui a déjà interrompu ses études est sujet à les rompre à nouveau et se retrouve en danger de quitter son programme d'études avant la diplomation. Les étudiants du programme de psychoéducation apparaissent donc à risque, à la lumière des résultats à cette sous-échelle de l'instrument qui est issue de la théorie psychopédagogique.

En somme, le domaine de la psychoéducation présente des résultats que ne se distinguent des domaines des arts et lettres, des sciences appliquées, des sciences de la santé que pour une seule sous-échelle et du domaine des sciences de la gestion que pour deux sous-échelles. Cela semble bien peu compte tenu des 21 sous-échelles évaluées.

Tableau 24

Analyse des théories utiles pour expliquer le taux de diplomation supérieur en psychoéducation

Théories et sous-échelles	Analyse	Domaine 8 se différencie des autres domaines	Domaine 8 se différencie des autres étudiants
La théorie psychologique			
Intentions face au diplôme	Les étudiants du département de psychoéducation ont obtenu une moyenne significativement plus élevée que les autres étudiants de l'UQTR pour la sous-échelle des intentions face au diplôme.	Oui	Oui
Motivations		Positivement	Positivement
Satisfaction			
La théorie sociale			
Problématiques personnelles	Les étudiants de psychoéducation ont obtenu un score significativement plus faible que les autres étudiants de l'UQTR, regroupés ou divisés en domaines d'études pour la sous-échelle des problématiques personnelles.	Oui	Oui
Charges familiales		Positivement	Positivement
La théorie économique			
Gestion de l'emploi du temps	Les résultats obtenus aux sous-échelles inspirées de la théorie économique n'ont pu démontrer que les étudiants du département de psychoéducation se différencient des autres.	Non	Non
Occupation d'un emploi			
Situation financière			
La théorie organisationnelle			
Cheminement prévu	Les résultats obtenus aux sous-échelles inspirées de la théorie organisationnelle n'ont pu démontrer que les étudiants du département de psychoéducation se différencient des autres.	Non	Non
Choix et connaissance du programme			
Choix de l'établissement			
La théorie interactionnelle			
Intégration académique	Les étudiants de psychoéducation ont obtenu une moyenne significativement plus faible que les autres étudiants de l'UQTR en regard à la sous-échelle de l'intégration sociale.	Oui	Non
Intégration sociale		Négativement	
Intégration institutionnelle			
Perception interactions enseignants/institution			
La théorie psychopédagogique			
Interruption antérieure des études	Les étudiants de psychoéducation ont obtenu des moyennes significativement plus faibles que les autres étudiants de l'UQTR en regard des sous-échelles de:	Oui	Oui
Gestion du stress		Négativement	Négativement
Perception de ses compétences : 1) en mathématiques 2) outils info et recherche 3) en méthodes de travail 4) en français			

En somme, comme l'illustre le tableau 24, les étudiants du département de psychoéducation se distinguent positivement des autres étudiants si l'on considère les théories psychologiques et sociales. Ils se différencient négativement dans les sous-échelles qui correspondent aux théories interactionnelles et psychopédagogiques. On peut donc avancer que les théories psychologiques et sociales ont été les plus efficaces pour expliquer les raisons pour lesquelles les étudiants en psychoéducation ont présenté un taux de diplomation significativement supérieur à l'automne 2007.

Pistes d'intervention

Les résultats de cette étude fournissent des informations sur la réalité vécue par les étudiants admis à différents programmes de premier cycle de l'UQTR et peuvent servir à l'élaboration de stratégies de rétention, que ce soit au département de psychoéducation ou au niveau de l'établissement. Cette analyse comparative a permis d'identifier plusieurs facteurs influençant la diplomation et a fait ressortir le fait que les étudiants du département de psychoéducation se retrouvent parfois en plus grande difficulté que les autres étudiants de l'UQTR, par exemple lorsqu'il est question de leur perception de leurs compétences lors de l'utilisation d'outils informatiques et de recherche.

Bien que les étudiants du département de psychoéducation aient accès, comme les autres, aux nombreux services qui sont à la disposition de l'ensemble des étudiants de l'UQTR et que le département en particulier offre déjà un programme d'accompagnement par les pairs, les

responsables du département pourraient mettre en place certaines mesures, dont celles-ci, afin d'empêcher ou, du moins, tenter de diminuer les interruptions des études pendant le programme :

- Offrir une bourse aux étudiants qui obtiennent leur diplôme dans les délais prévus,
- Soutenir les étudiants qui vivent des situations qui pourraient mener à une interruption de leurs études en psychoéducation.

De plus, pour contrer la tendance de certains étudiants à interrompre ou à abandonner leurs études pendant leur programme de formation en psychoéducation, le département pourrait créer des incitatifs à la réadmission au programme, évidemment assortis de conditions comme un strict respect de l'échéancier convenu, des contacts fréquents étudiant-département pendant la durée de l'interruption ou encore des frais administratifs minimes pour garder actif le dossier de l'étudiant au sein du département.

Par ailleurs, on sait que, pour favoriser une intégration sociale réussie des nouveaux arrivants au programme, surtout à l'intention des étudiants débutant leur formation au baccalauréat, le département de psychoéducation a déjà mis en place des initiatives facilitantes dont, notamment, les activités d'accueil et d'information. Cependant, tel que démontré dans les résultats du questionnaire PROSPERE, ces stratégies d'intégration sociale ne semblent pas combler les besoins de la majorité des étudiants du programme. Certaines activités favorisant l'intégration académique pourraient être réalisées en s'inspirant de celles tenues par les départements du domaine des sciences de la santé qui obtiennent un score plus élevé à cette sous-échelle. Ainsi, des activités de présentation des professeurs, de découverte du campus ainsi que des services qui

y sont offerts et des activités de loisirs impliquant les étudiants de différents niveaux d'étude pourraient être réalisées.

Enfin, les étudiants du département de psychoéducation sont d'avis qu'ils ne possèdent pas les capacités suffisantes pour utiliser les outils informatiques, pour la recherche documentaire et pour la production de travaux requérant, notamment, des habiletés plus poussées. Pour résoudre cette perception négative qu'ont les étudiants de leurs compétences, des ateliers de rattrapage pourraient être mis en place ou encore un jumelage de type mentorat pourrait être offert par les étudiants du programme ayant réussi les cours qui requièrent ce type de travaux.

Pistes de recherche

Le recours à l'outil PROSPERE, comme instrument de suivi de la problématique de l'abandon des études avant la diplomation, pourrait être généralisé puisque, depuis 2011, les données sont disponibles à l'ensemble des établissements de l'UQ, ce qui rend les universités capables de traiter cette information en vue d'un suivi longitudinal des réponses des étudiants aux questions de l'outil. Cette possibilité serait offerte en réalisant annuellement une étude semblable à celle-ci pour tous les programmes pris individuellement, dans le but d'améliorer ou d'ajuster l'offre des services aux étudiants ou de réajuster les programmes de mentorat déjà offerts dans les différents départements, à la condition de faire porter l'étude sur un échantillon représentatif des participants de tous les programmes.

Des enquêtes portant sur les facteurs influençant la diplomation, surtout sur ceux pour lesquels les établissements universitaires ont de l'emprise, c'est-à-dire relevant des théories organisationnelles et psychopédagogiques, pourraient être utiles pour orienter leurs activités de rétention.

De plus, l'outil devrait être revu et probablement amélioré puisqu'il a été construit en 2006. Il serait également essentiel d'en réévaluer régulièrement la validité.

Limites de cette recherche

Plusieurs limites sur la portée de ce travail doivent être signalées, dont celle précisant que le questionnaire PROSPERE est d'abord un instrument individuel d'intervention. Les participants auraient pu y répondre différemment s'il leur avait été présenté comme un instrument de mesure statistique. En effet, en leur étant présenté comme un outil personnel de réussite, il est probable que certains étudiants y répondent de manière plutôt intime et qu'ils auraient agi avec plus de réserve s'ils avaient su que leurs réponses feraient l'objet d'analyses statistiques.

Pour les fins de cette étude, les différents domaines d'études ont été regroupés selon les critères choisis par l'UQ. Toutefois, la conformité et la légitimité de ces regroupements n'ont été validées par aucune étude statistique. Par exemple, l'équipe responsable de PROSPERE au sein de l'UQ considère que les arts et les lettres sont des domaines distincts, alors qu'ils ont été

regroupés dans cette analyse. De plus, il a été pris pour acquis que le programme de psychoéducation est similaire aux autres programmes offerts par le même établissement tant par sa durée que ses stratégies d'enseignement ou son niveau de difficulté, ce qui devrait être vérifié.

L'étude a été réalisée uniquement à partir des données de la cohorte d'étudiants inscrits en psychoéducation qui ont débuté leur programme de premier cycle en 2007. Il est probable que les résultats considérés varient pour une autre cohorte d'étudiants. L'étude a été limitée à cette seule cohorte puisque les données antérieures à 2007 n'étaient pas disponibles et celles de 2008, bien que disponibles, présentaient d'importantes variations aux scores obtenus aux différentes sous-échelles.

Comme il ne s'agit pas d'un instrument de suivi longitudinal, les résultats obtenus par l'instrument PROSPERE ne permettent pas de suivre l'étudiant au cours de sa scolarité et de savoir s'il a bel et bien obtenu le diplôme correspondant au programme visé. D'autre part, il serait pertinent que les analyses, visant à documenter le phénomène de l'abandon académique aux études supérieures, soient transversales afin de contrer l'effet de cohorte et obtenir un point de vue d'analyse différent.

Par ailleurs, bien que le questionnaire PROSPERE comprenne une échelle psychologique, peu d'items du questionnaire apparaissent liés à l'affectivité des étudiants, alors que de nombreux auteurs sont plutôt d'avis que l'état affectif de l'étudiant le prédispose à l'atteinte de la diplomation visée. Citons, notamment, Beaucage (1997) qui soutient que l'angoisse de la

performance, définie comme un « état d'appréhension, de tension ou de malaise qui provient de l'anticipation d'un danger, dont la source n'est pas toujours reconnue consciemment » est un facteur nuisible à la réussite des étudiants universitaires.

Enfin, à la suite de cette analyse comparative, la validité de l'instrument peut être mise en doute pour deux motifs principaux. D'abord, la sous-échelle qui permet l'analyse des problématiques personnelles ne repose que sur une seule question, l'énoncé 86. Les résultats obtenus par les étudiants de psychoéducation à cette sous-échelle ont été très différents des résultats obtenus des autres étudiants de l'UQTR, ce qui apparaît, à prime abord, suspect. De plus, les questions de la sous-échelle des intentions face au diplôme, au nombre de quatre, ne semblent pas suffisamment discriminantes si l'on tient compte du fait qu'aucun étudiant parmi tous les participants de cette analyse n'a obtenu la cote rouge, soit la valeur un, signifiant être en difficulté. Ainsi, l'instrument n'est peut-être pas assez sensible ou spécifique dans cette échelle.

Conclusion

L'enjeu principal de ce mémoire est l'explication du taux de diplomation significativement plus élevé chez les étudiants du département de psychoéducation par rapport aux autres étudiants de l'UQTR. Les principaux auteurs ayant documenté le phénomène de la diplomation sont McNeely (1937), Spady (1961) avec une approche sociologique et Tinto (1975, 1982, 1987, 1993 et 1998) avec un modèle unissant les théories sociales, psychologiques, économiques, interactionnelles, organisationnelles et psychopédagogiques. De nombreux autres

auteurs ont contribué à la documentation du phénomène de la diplomation, dont Bean et Metzger (1985), Nora, Cabrera, Hagedorn et Pascarella (1996) ainsi que Grayson et Grayson (2003).

Le but poursuivi dans cette recherche est de documenter les principaux facteurs influençant le taux supérieur de diplomation des étudiants du département de psychoéducation. Les objectifs énoncés, soit 1) de comparer les étudiants du département de psychoéducation avec les autres étudiants de l'UQTR, 2) de les comparer aux autres étudiants des différents programmes offerts par le même établissement et 3) d'identifier quelles sont les théories qui expliquent la différence entre ces taux, ont permis de répondre au but visé.

En effet, des khi-carré et des ANOVA ont été réalisés à partir des résultats à l'instrument d'intervention PROSPERE complété par un échantillon d'étudiants volontaires. La comparaison des moyennes obtenues pour les 21 facteurs de réussite mesurés par l'instrument, a permis d'en identifier plusieurs pour lesquels les étudiants du département de psychoéducation se différenciaient significativement des autres étudiants de l'UQTR. Ainsi, les facteurs des intentions face au diplôme, lié aux théories psychologiques et ceux touchant les problématiques personnelles, lié aux théories sociales, sont ceux pour lesquels les étudiants du département de psychoéducation se différencient positivement. Toutefois, ces étudiants se distinguent négativement vis-à-vis des facteurs touchant l'intégration sociale, liée aux théories interactionnelles, l'interruption antérieure des études, liée aux théories psychopédagogiques, ainsi que la perception des compétences lors d'utilisation d'outils informatiques, facteur lié aussi aux théories psychopédagogiques.

Ainsi, les théories psychologiques et sociales apparaissent les plus pertinentes pour expliquer le taux supérieur de diplomation des étudiants de psychoéducation. Ces théories peuvent servir de base à l'élaboration de stratégies de rétention, que ce soit au département de psychoéducation ou au niveau de l'établissement. Ils peuvent aussi permettre la mise en place de certaines mesures afin d'empêcher ou, du moins, tenter de diminuer les interruptions des études pendant le programme. De plus, le département de psychoéducation gagnerait à s'inspirer de certains autres départements pour ce qui a trait aux activités favorisant l'intégration académique.

Bien que les conclusions de ce mémoire puissent paraître positives, il est important de demeurer critique étant donné que PROSPERE est d'abord et avant tout un instrument individuel d'intervention, non conçu ni validé pour réaliser de telles comparaisons statistiques. De plus, le fait que l'échantillon ait été composé d'étudiants volontaires, constitué d'une majorité de femmes, rend les résultats et les conclusions des analyses moins généralisables à l'ensemble de la population étudiante de l'UQTR. De plus, ces volontaires ont été classés en huit domaines alors qu'un tel classement n'a jamais été validé. Et pour terminer, les résultats et conclusions de cette étude n'ont porté que sur la cohorte étudiante commençant un programme de premier cycle à l'automne 2012, ce qui diminue la représentativité à la réalité de l'ensemble des étudiants.

Par ailleurs, l'outil PROSPERE pourrait enfin être utilisé comme instrument de suivi annuel de la diplomation par la réalisation d'une étude semblable à celle-ci pour tous les programmes pris individuellement. La mise en place d'un tel processus pourrait permettre d'améliorer et

d'ajuster l'offre des services aux étudiants ou de réajuster les programmes de mentorat déjà offerts dans les différents départements de l'UQTR.

Références

- Atkinson, J.W. (1957). Déterminants de la motivation des comportements à risque. *Psychological Review*, 64, p. 359-372.
- Atzamba, H., & Petroff-Bartholdi, C. (2003). *Étudiants 2001, Condensé des résultats*. Département de sociologie, Université de Genève.
- Bean, J. P., & Metzger, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Beaucage, B. (1997). L'anxiété de performance. *Vies-à-vies, Bulletin du Service d'orientation et de consultation psychologique*. 10 (2), 1-2.
- Béland, P., Chenard, P., & Létourneau, C. (1987). *Recueil de statistiques concernant l'évolution future des effectifs étudiants*. Document inédit, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Bernatchez, J., & Gendreau, L. (2005). L'opération contrats de performance des universités québécoises : Dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante. Dans P. Chenard & P. Doray (Éds), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Berger, J. B., & Lyon, S. C. (2005). Past to present : A historical look at retention. Dans A. Seidman, *College student retention : Formula for student success*. Westport : Praeger Publishers.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*. Édition revue et augmentée. Collection ES. Presses de l'Université du Québec.
- Bujold, J. (2005). *PROSPERE : un outil pour produire un profil de réussite des études*. Magazine électronique CAPRES, récupéré le octobre 2005 de www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_UQ_oct.05.shtml
- Bujold, J., Chenard, P. & Bonin, S. (2007). *Rapport de recherche PROSPERE*. Presses de l'UQ. Québec

- Cabrera, A.F., Castaneda, M.B., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Chenard, P. (1988). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet I : La problématique*. Document inédit, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Chenard, P. (1989a). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet II : Les motifs de départs*. Document inédit, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Chenard, P. (1989b). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet III : Pour une meilleure rétention*. Document inédit, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Chenard, P., & Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Chenard, P., & Fortier, C. (2005). *La réussite scolaire : Évolution d'un concept*. Récupéré le 23 février 2010 de http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CIRST-Nov05.shtml.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins. Le rapport Parent vingt-cinq ans après*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Dion, C. (2006). *Évaluation du processus et de l'effet d'un programme d'aide à la réussite des études en enseignement supérieur universitaire*. Thèse de doctorat en psychologie présentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide*. Paris : Alcan.
- Feather, N.T. (1962). The Study of Persistence. *Psychological Bulletin*, 59, 84-115.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour : An introduction to theory and research*. Reading : Addison-Wesley.
- Gordon, S. (2003). Reaching out to students. *University Affairs*, 12, 23-26.
- Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation (2000). *Politique québécoise de financement des universités*. Québec.

- Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation (2001). *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants*. Québec.
- Grayson, J.P., & Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Collection de recherche du millénaire, 6, Article MRS08, récupérée le 23 février 2010 de http://millenniumscholarships.ca/images/Publications/maintien_final.pdf.
- Hagedorn, L.S. (2005). How to define retention : A new look at an old problem. Dans A. Seidman (Éd.), *College student retention : Formula for student success*. Westport: American Council on Education, Praeger.
- Hebb, D.O. (1949). *The organization of behavior : a neuropsychological theory*. Éditions New York : J. Wiley.
- La Haye, J. (2005). *Parcours d'études et accès au diplôme à l'université*. Communication présentée au 73^e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, Canada. Récupéré le 15 avril 2010 de <http://www.uquebec.ca/capres/publications.cfm>.
- Lacoursière, J., Vaugois, D. & Provencher, J. (1973). *Canada-Québec. Synthèse historique*. Éditions du Renouveau Pédagogique : Montréal.
- Light, R. J. (2001). *Making the most of college : Students speak their minds*. Cambridge : Harvard University Press.
- McNeely, J.H. (1937). College student mortality. *U.S. Office of Education*, 1937(11).
- Moortgat, J.L. (1996). *A study of dropout in European higher education*. Conseil de l'Europe.
- Noel, L. & Levitz, R. (1995). New strategies for difficult times. *Recruitment & Retention in Higher Education*, 9(7), 4-7.
- Nora, A., Cabrera, A., Hagedorn, L. & Pascarella, E. (1996). Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavioural outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 37(4), 427-451.
- Nye, F.I. (1979). *Choice, exchange, and the family, Contemporary theories about the family*. New York: The Free Press.
- Orlikow, L. (2012). *Education organization*. Récupéré le 23 février 2010 de The Canadian Encyclopedia. <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/education-organization>.

- Pageau, D., & Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*. Université du Québec, octobre 2000, 85 pages.
- Peak, H. (1955). *Attitude and Motivation. Nebraska Symposium on Motivation*. Éditions MR Jones. Lincoln: Presses de l'Université du Nebraska, pp. 149-188.
- Picard, F. (2000). *Réussir un projet d'étude universitaire : Des conditions à réunir. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Roy, J., Gauthier, M., Giroux, L., & Mainguy, N. (2003). *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, programme PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy / Observatoire Jeunes et Société, 106 pages.
- Sauvé, L. & Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : TÉLUQ.
- Spady, W. G. (1970) Dropouts from higher education : An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, vol 1, pp. 64-85.
- Spady, W.G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, vol 2(3), pp. 38-62.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. & Wright, A. (2006). *Théories de l'abandon et de la persévérance*. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), pp. 783-805.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, vol 45, no 1, pp. 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of higher education*, vol 53, no 6, pp. 687-700.
- Tinto, V. (1987). *The principles of effective retention*. Prepared at the fall conference of the Maryland college personnel association, November 20. 18 pages.
- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. Burton, C. R., Neave, G. *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol.3. New York : Pergamon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, 2^e édition, Chicago. The University of Chicago Press. 296 pages.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities : Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21 (2), p. 167-177.

Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris: Émile Nourry.

Appendice A
Questionnaire PROSPERE

Antécédents scolaires

1. Avant de m'inscrire dans ce programme, la dernière fois où j'ai fréquenté un établissement d'enseignement, que ce soit à plein temps ou à temps partiel, remonte à :
deux ans et moins; plus de 2 ans.
2. C'est la première fois que je m'inscris dans une université :
oui (passez à la question 4); non.
3. En excluant l'été, j'ai déjà interrompu des études à l'université :
oui; non.
4. J'ai fait des études collégiales au Québec :
oui; non (passez à la question 7).
5. En excluant l'été, j'ai déjà interrompu des études au collégial :
oui; non.
6. Ma moyenne au cégep se situe :
dans les 90%; dans les 80%; dans les 70%; dans les 60%; moins de 60%; je ne sais pas.
7. En excluant l'été, j'ai déjà interrompu des études au secondaire (ou à un niveau antérieur si je suis étudiant étranger) :
oui; non.

Intentions et motivations

À chacune des affirmations ci-dessous, répondre sur une échelle de 1 à 4, allant de «pas du tout» à «tout à fait».

Je me suis inscrit(e) à l'université :

8. parce que je veux accéder à une profession; 1 2 3 4
9. pour améliorer mes conditions de vie; 1 2 3 4
10. parce que je veux obtenir un bon emploi; 1 2 3 4
11. pour le plaisir d'apprendre; 1 2 3 4
12. pour obtenir un diplôme universitaire; 1 2 3 4.
13. pour répondre aux exigences de mon entourage; 1 2 3 4
14. parce que je veux acquérir une bonne formation; 1 2 3 4
15. pour enrichir ma culture personnelle. 1 2 3 4

16. Je partirais de l'université si je trouvais un emploi bien rémunéré maintenant. 1 2 3 4
17. Je préférerais suivre le programme d'études auquel je suis inscrit(e) actuellement dans une autre université que l'[sigle]. 1 2 3 4
18. J'ai la ferme intention d'obtenir le diplôme du programme que je viens d'entreprendre. 1 2 3 4
19. Je prévois poursuivre mes études sans interruption, en excluant les interruptions prévues au programme. (ex.: trimestre d'été). 1 2 3 4
20. Je considère mon choix de l'[sigle] comme définitif. 1 2 3 4
21. Je prévois changer de programme d'études dans les mois qui viennent. 1 2 3 4
22. Le risque que j'abandonne mes études universitaires dans les prochains mois est :
élevé; moyen; faible; nul.
23. Je prévois compléter mon baccalauréat en :
3 ans ou moins; 4 ans; 5 ans; plus de 5 ans.

À propos du programme d'études

À chacune des affirmations ci-dessous, répondre sur une échelle de 1 à 4 , allant de «pas du tout» à «tout à fait».

24. Je connais le cheminement (nombre de cours obligatoires, optionnels ou complémentaires) que je dois suivre si je veux obtenir un diplôme dans le programme où je suis inscrit(e). 1 2 3 4
25. Je connais l'objet des cours (contenu, matière) qui composent mon programme d'études. 1 2 3 4
26. Je connais les débouchés sur le marché du travail auxquels peut conduire mon programme d'études. 1 2 3 4
27. Le programme dans lequel je suis inscrit(e) actuellement est mon premier choix de programme :
oui; non.
28. Actuellement, je suis inscrit(e) :
à plein temps (12 crédits ou plus); à temps partiel (moins de 12 crédits).

Adaptation à l'université

Nous comprenons bien qu'après seulement quelques semaines de cours ton expérience à l'[sigle] est limitée. Malgré tout, nous te demandons d'indiquer si, actuellement, les situations décrites ci-dessous correspondent à ta réalité. À chacune des affirmations ci-dessous, répondre sur une échelle de 1 à 4, allant de «pas du tout» à «tout à fait».

29. Je comprends bien les exigences des enseignants, relativement aux travaux et aux examens, dans tous les cours auxquels je suis inscrit(e). 1 2 3 4
30. J'ai une perception positive de mes enseignants. 1 2 3 4
31. Jusqu'à maintenant, je suis satisfait(e) du contenu de mes cours. 1 2 3 4
32. Je connais les services informatiques de l'université (ex : salles d'ordinateurs). 1 2 3 4
33. Je m'attends à me faire des amis facilement à l'université. 1 2 3 4
34. Je suis à l'aise pour poser des questions aux enseignants lorsque je ne comprends pas la matière. 1 2 3 4
35. Je suis à l'aise d'aller rencontrer un enseignant, en cas de besoin. 1 2 3 4
36. Je me trouve facilement des collègues pour les travaux en équipe. 1 2 3 4
37. Jusqu'à maintenant, je suis satisfait(e) de la disponibilité de mes professeurs. 1 2 3 4
38. Je connais les services offerts par la bibliothèque (ex. : emprunts de livres, bases de données, Internet, CDROM, etc.) 1 2 3 4
39. Lorsque j'ai une difficulté d'ordre scolaire, je sais à qui m'adresser pour obtenir de l'aide. 1 2 3 4
40. Règle générale, je me sens à l'aise dans mes groupes cours. 1 2 3 4
41. À l'[sigle], j'ai l'impression qu'on me considère comme une personne et non comme un numéro. 1 2 3 4
42. Jusqu'à maintenant, je suis satisfait(e) de mon expérience universitaire à l'[sigle]. 1 2 3 4
43. Je sens que les enseignants se soucient de mes apprentissages. 1 2 3 4
44. Je sais comment obtenir l'information sur les divers services qui me sont offerts sur le campus. 1 2 3 4
45. Mon adaptation au fonctionnement de l'[sigle] est facile. 1 2 3 4
46. Je me réfère facilement à mes collègues lorsque j'en ai besoin. 1 2 3 4

47. Je connais les Services aux étudiants (ex : aide financière, consultation en psychologie, aide au logement, etc.). 1 2 3 4
48. J'ai l'intention de m'impliquer dans les activités étudiantes (socioculturelles, sportives, associatives) à l'université. 1 2 3 4
49. Je sens que mes enseignants sont accessibles et disponibles. 1 2 3 4
50. Je m'attends à ce que mon intégration sociale à la vie universitaire soit facile. 1 2 3 4
51. Je sais où obtenir des informations concernant mon programme. 1 2 3 4
52. J'ai un ou des ami(e)s également inscrit(e)s à l'[sigle] :
oui; non;
53. Depuis mon entrée à l'[sigle], j'ai noué des liens avec des collègues étudiants :
oui; oui, mais pas assez nombreux; non.
54. De manière générale, je pense qu'établir des liens amicaux au sein de l'université est :
très facile; plutôt facile; plutôt difficile; très difficile.
55. Il m'arrive d'étudier ou de faire des travaux avec un ou des collègues étudiants en dehors des heures de cours en excluant les travaux d'équipe imposés :
souvent; quelquefois; rarement; jamais.

Compétences

Nous comprenons bien qu'après seulement quelques semaines de cours ton expérience à l'[sigle] est limitée. Malgré tout, nous te demandons d'indiquer si, actuellement, les situations décrites ci-dessous correspondent à ta réalité. À chacune des affirmations ci-dessous, répondre sur une échelle de 1 à 4, allant de «pas du tout» à «tout à fait».

56. De façon générale, je considère avoir les compétences nécessaires pour réussir mon programme d'études. 1 2 3 4
57. Je comprends aisément les textes (en français) que je dois lire dans le cadre de mes cours. 1 2 3 4
58. J'ai besoin d'améliorer mes méthodes de travail et d'études. 1 2 3 4
59. J'identifie facilement quelle matière est importante pour un examen et laquelle est secondaire. 1 2 3 4
60. Quand j'étudie, je suis capable de maintenir mon attention centrée sur mes études. 1 2 3 4

61. J'ai développé des techniques d'études efficaces. 1 2 3 4
62. J'ai de la difficulté à écrire de manière à bien rendre mes idées. 1 2 3 4
63. Je consacre suffisamment de temps à mes études pour réussir mes cours. 1 2 3 4 64. En me basant sur mon expérience passée, je peux dire que je respecte les échéances dans tous les cours. 1 2 3 4
65. Compte-tenu de mon programme d'études, j'ai besoin d'améliorer mes habiletés en français (grammaire, syntaxe, orthographe, etc.). 1 2 3 4
66. Souvent je suis tellement tendu(e) à l'approche d'un examen que je n'arrive pas à me concentrer pour étudier. 1 2 3 4
67. J'ai de la facilité à exprimer oralement mes idées. 1 2 3 4
68. Je me sens confiant de pouvoir satisfaire les exigences en mathématiques qui peuvent m'être demandées dans mon programme. 1 2 3 4
69. Je me sens dépassé(e) devant la complexité ou la diversité des enseignements. 1 2 3 4
70. Habituellement, je repousse les tâches scolaires jusqu'à la dernière minute. 1 2 3 4
71. Je réussis à réserver suffisamment de temps pour mes études tout en respectant mes obligations personnelles, familiales et sociales. 1 2 3 4
72. J'ai de la difficulté à prendre des notes de façon efficace durant les cours. 1 2 3 4
73. Je sais comment utiliser les outils de recherche d'information à la bibliothèque. 1 2 3 4
74. Compte-tenu de mon programme d'études, j'ai besoin d'améliorer mes habiletés en mathématiques. 1 2 3 4
75. Je me garde du temps pour les loisirs et la détente. 1 2 3 4
76. Je me sens dépassé(e) par le volume de travail. 1 2 3 4
77. J'ai beaucoup de difficulté à me concentrer sur le travail scolaire. 1 2 3 4
78. Je suis à l'aise avec l'utilisation des outils informatiques utiles à mon apprentissage (traitement de texte, navigateur internet, chiffrier électronique, etc.). 1 2 3 4
79. En me basant sur mon expérience passée, je peux dire qu'il m'arrive d'être en retard pour préparer mes examens :souvent; quelquefois; rarement; jamais (passez à la question 81).
80. Quand je suis en retard, me préparer rapidement à un examen sans m'énerver est :
très facile; plutôt facile; plutôt difficile; très difficile.

Obligations externes

À chacune des affirmations ci-dessous, répondre sur une échelle de 1 à 4 , allant de «pas du tout» à «tout à fait».

81. Des personnes proches de moi m'encouragent dans mon projet d'études. 1 2 3 4
82. Je suis obligé(e) d'occuper un emploi durant l'année scolaire pour arriver financièrement. 1 2 3 4
83. J'ai des responsabilités familiales qui nuisent à mes études. 1 2 3 4
84. J'ai des inquiétudes sur le plan familial qui interfèrent avec mes études. 1 2 3 4
85. Je crains que ma situation financière compromette la poursuite de mes études. 1 2 3 4
86. Je fais face présentement à une difficulté, autre que financière, qui met en péril mon projet d'études. 1 2 3 4
87. Je considère ma situation financière satisfaisante pour la présente année scolaire. 1 2 3 4
88. Je considère ma situation financière satisfaisante pour la poursuite de l'ensemble de mon programme d'études. 1 2 3 4
89. J'ai des enfants à ma charge :
oui; non.
90. Actuellement, je consacre à un emploi rémunéré:
0 heure par semaine (passez à la question 94); 1 à 10 heures par semaine;
11 à 15 heures par semaine; 16 à 20 heures par semaine;
21 à 25 heures par semaine; 26 heures et plus par semaine.
91. Le nombre d'emplois rémunérés que j'occupe :
1 emploi; 2 emplois; 3 emplois et plus.
92. Cet emploi(ou un de ces emplois) a un lien avec mes études actuelles :
oui; non.
93. La conciliation de mes études et mon travail rémunéré est :
très facile; plutôt facile; plutôt difficile; très difficile.

Pour terminer, quelques renseignements généraux:

94. Genre :
féminin; masculin.

95. Âge :

19 ans et moins; 20 ans; 21-25 ans; 26-30 ans; 31 ans et plus.

96. Langue maternelle :

français; anglais; autre.

97. Diplôme universitaire le plus élevé obtenu : aucun; certificat; baccalauréat; autre diplôme de 1^{er} cycle; maîtrise; autre diplôme de 2^e cycle ; doctorat

Appendice B

Théories de l'abandon et de la persévérance, leurs auteurs et commentaires

Tableau 25

Théories de l'abandon et de la persévérance, leurs auteurs et commentaires

FACTEURS IDENTIFIÉS DANS LA LITTÉRATURE	AUTEURS-CLÉS	COMMENTAIRES
<i>La théorie psychologique</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspiration professionnelle ▪ Capacité de faire preuve d'engagement ▪ Développement psychosocial ▪ Habiletés à relever des défis ▪ Habilités sociales ▪ Intérêt pour le programme suivi ▪ Motivations ▪ Perception de l'étudiant de son expérience universitaire ▪ Perception des compétences des professeurs ▪ Personnalité ▪ Prédilection à faire des efforts et des sacrifices ▪ Préparation intellectuelle ▪ Valeurs, croyances, attitudes et comportements ▪ Volonté de satisfaire les professeurs 	<p>Rose et Elton, 1966 Hanson et Taylor, 1970 Waterman, 1972 Karabel, 1972 Fishbein et Ajzen's, 1975 Attinasi's, 1986 Tinto, 1987 Gainen, 1995 Braxton, Milem et Sullivan, 2000 Viau et Joly, 2001</p>	<p>Les auteurs Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright (2006) définissent les théories psychologiques comme celles portant sur la relation entre les traits de personnalité des étudiants et l'abandon, mais ces théories ne tiennent pas compte de l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant.</p> <p>Plusieurs auteurs ayant contribué à l'identification de facteurs influençant la diplomation des étudiants y souscrivent et une revue de la littérature a permis de répertorier bon nombre de ce type de facteurs, comme on le voit ci-contre.</p>
<i>La théorie sociale</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Âge ▪ Disponibilité des programmes d'enseignement ▪ Éducation des parents ▪ Étendue de la population par cohorte ▪ Ethnie ▪ Sexe ▪ Langue maternelle ▪ Milieu socio-économique d'origine ▪ Responsabilités parentales ▪ Perspectives d'emploi 	<p>Pincus, 1980 Tinto, 1975, 1980, 1982 Gilbert et Guppy, 1988 Anisef, 1989 Andres, Bellamy et Guppy, 1991 Famhy, 1992 Privé et Thériault, 1995 Moortgart, 1996 Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996</p>	<p>Tinto considérait que des facteurs sociaux individuels et collectifs pouvaient influencer l'intégration académique et sociale de l'étudiant à ses études universitaires.</p> <p>La théorie sociale, décrite par Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright (2006), traite de l'impact des phénomènes de société (besoins des marchés, statut social, race) sur l'abandon, sans toutefois considérer l'influence des caractéristiques institutionnelles.</p>

<ul style="list-style-type: none"> Statut social et conditions de vie 	Bégin et Palkiewicz, 1997 Pageau et Bujold, 2000 Gordon, 2003 Cloutier, 2005	Tinto, Karabel et Pincus ont été les principaux auteurs ayant identifié les facteurs sociaux pouvant influencer la diplomation des étudiants universitaires.
--	---	--

La théorie économique

<ul style="list-style-type: none"> Frais des études Occupation d'un emploi Statut économique des parents Support financier offert aux étudiants 	Tinto, 1973, 2008 Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler, 1992,	<p>Tinto, en 1973, fut le premier à affirmer que des facteurs économiques, individuels ou collectifs pouvaient influencer la diplomation des étudiants fréquentant les universités.</p> <p>En plus des contextes socio-économiques dans lesquels un étudiant réalise ses études, sa capacité à survivre financièrement pendant ses études est décrite comme un facteur important influençant sa diplomation.</p> <p>Cette théorie présente l'abandon des études supérieures sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études, sans toutefois tenir compte des facteurs sociaux (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006).</p> <p>Un relevé de littérature, a permis d'identifier les principaux facteurs économiques reconnus, regroupés ici, comme influençant la diplomation des étudiants universitaires.</p>
---	---	--

La théorie organisationnelle

<ul style="list-style-type: none"> Aide au développement des stratégies d'apprentissage Attentes de l'institution Bibliothèque Buts et niveau d'engagement de l'institution Caractéristiques de l'établissement Climat sur le campus Compétences des professeurs 	Terenzini, Pascarella et Ernest, 1976, 1980 et 1984 Pascarella et Terenzini, 1980 Bean et Metzger, 1985 Tinto, 1987, 1993 Gainen, 1995 Moortgart, 1996 Gordon, 2003	<p>Un des éléments innovateurs du modèle de Tinto publié en 1973, suggère que la persévérance de l'étudiant est associée à son intégration universitaire.</p> <p>Par la suite, plusieurs auteurs ont centré leurs recherches sur les caractéristiques organisationnelles des institutions en fonction de leur taux de</p>
---	---	---

- Compressions budgétaires
- Contenu des cours
- Durée des études
- Encadrement offert
- Flexibilité dans le parcours académique
- Horaire des cours
- Lourdeur et rigidité de l'appareil administratif
- Méthodes pédagogiques
- Nombre élevé d'étudiants admis dans l'établissement
- Qualité du matériel didactique
- Ratio professeur-étudiants
- Salles d'étude
- Stratégies de rétention aux études
- Taille de l'établissement
- Types d'évaluation

diplomation.

Cette théorie tente d'expliquer le phénomène de l'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire et le sentiment d'appartenance de l'étudiant (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006). Elle tient compte des objectifs et des engagements qui sont propres à l'institution où l'étudiant s'est inscrit.

Les facteurs identifiés par cette théorie, tels que colligés ici, sont liés au support académique et administratif qu'offre une institution pour favoriser la persévérance.

Plusieurs dispositifs pédagogiques relatifs aux programmes de formation, aux horaires, au matériel pédagogique et aux mesures d'aide à la réussite en font également partie (Kember 1990).

La théorie interactionnelle

- | | |
|--|---------------------------------------|
| ▪ Congruence entre besoins de l'étudiant et services offerts | Spady, 1970 |
| ▪ Fréquence des contacts entre l'étudiant et l'institution. | Cope & Hewitt, 1971 |
| ▪ Intégration académique dans l'institution | Rootman, 1972, 1987 |
| ▪ Intégration sociale dans l'institution | Cope & Hannah, 1975 |
| ▪ Interactions avec les pairs | Tinto, 1975, 1987 |
| ▪ Interactions entre l'étudiant et l'institution | Terenzini, Pascarella et Ernest, 1977 |
| ▪ Interactions entre l'étudiant et le personnel de l'institution | Pascarella, 1980 |
| ▪ Intérêt pour le programme suivi | Gainen, 1995 |
| ▪ Qualité des contacts informels entre l'étudiant et l'institution | Picard, 2000 |
| ▪ Sentiment d'intégration et d'appartenance à l'institution | |

Lorsque Spady publia son modèle expliquant les abandons des études supérieures, il a, dès le départ, mis l'emphasis sur l'intégration sociale de l'étudiant à son institution.

Tinto (1973) a confirmé que l'intégration académique et sociale de l'étudiant dépend de ses interactions avec ses pairs et avec le personnel de l'institution.

Des auteurs ont donc suivi ce courant de pensée et ont créé des théories interactionnelles mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright (2006).

La théorie psychopédagogique

- Choix de l'établissement
- Choix du programme suivi
- Connaissance du programme à l'admission
- Formation préalable à l'admission
- Habiletés académiques
- Intentions d'interrompre les études supérieures
- Intentions face à la diplomation
- Stratégies d'apprentissage à l'admission
- Interruption antérieure des études

Spady, 1971
Tinto, 1982 et 1987
Crespo et Houle, 1995
Moortgat, 1996
Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996
Picard, 2002
Gordon, 2003

Face aux différents classements des facteurs d'abandon aux études (Oklahoma State Regents for Higher Education, 2002; Junor et Usher, 2004; Chenard, 2005), certains auteurs, dont Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), Moortgat (1996) et Picard (2000) soutiennent qu'une théorie psychopédagogique peut contribuer à expliquer le phénomène de l'abandon des études avant la diplomation.

La perspective psychopédagogique touche des facteurs propres à l'institution et à l'historique académique de l'étudiant (Gordon, 2003).

Elle comprend aussi, tels que décrit ci-contre, les attitudes et aptitudes, les acquis scolaires, les conceptions, les styles apprentissage, les préférences d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et de gestion ainsi que la motivation et le degré d'engagement.
